



**Уральский
федеральный
университет**

имени первого Президента
России Б.Н.Ельцина

**Институт социальных
и политических наук**



**Уральский
федеральный
университет**

имени первого Президента
России Б.Н.Ельцина

**Институт
фундаментального
образования**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ

Монография



Министерство образования и науки Российской Федерации

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ
ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ**

Монография

Под общей редакцией Л. И. Корнеевой

Екатеринбург
УрФУ
2016

УДК 81-25:378.016

ББК 81.18+74.48

Т33

Авторский коллектив:

Л. И. Корнеева (1, 2 главы), О. В. Обвинцева (3 глава), О. В. Томберг (4 глава), С. В. Игнаткова (5 глава)

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф., завкафедрой русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮА, заслуженный работник высшей школы *К. М. Левитан*;

д-р филол. наук, доц. кафедры международных коммуникаций ЮУрГУ *Н. Н. Кошкарлова* (г. Челябинск)

Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе : монография / Л. И. Корнеева [и др.] ; под общ. ред. Л. И. Корнеевой. — Екатеринбург : УрФУ, 2016. — 288 с.
ISBN 978-5-321-02496-6

В монографии исследуются современные тенденции и проблемы подготовки специалистов в области перевода в современных условиях, когда обучение становится неотъемлемой и постоянной составляющей профессиональной деятельности преподавателя переводческих дисциплин.

Большое внимание уделяется актуальным в настоящее время концепциям, подходам и принципам обучения лингвистов-переводчиков, а также современным методам преподавания в этой сфере.

Фокусирование на социолингвистическом аспекте при обучении лингвистов-переводчиков позволяет эффективно реализовать формирование как лингвистической компетенции, так и отдельных компонентов социокультурной компетенции, что способствует воспитанию толерантности, уважения, ценностных ориентаций иноязычного социума. Подчеркивается значимость грамматического аспекта в процессе подготовки переводчиков, описывается методика развития иноязычной грамматической компетенции у студентов-лингвистов с применением элементов традиционных и альтернативных методов и методик обучения.

Монография предназначена для преподавателей иностранного языка, переводческих дисциплин и межкультурной коммуникации, а также аспирантов и студентов педагогических и лингвистических вузов.

УДК 81-25:378.016

ББК 81.18+74.48

ISBN 978-5-321-02496-6

© Уральский федеральный университет, 2016

© Авторский коллектив, 2016

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕКТОРА

Уважаемые читатели!

Монография «Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе» представляет собой научное осмысление опыта, накопленного учеными и преподавателями кафедры иностранных языков и перевода за восемнадцать лет работы со студентами-лингвистами в нашем университете.

За прошедшие годы в области обучения лингвистов-переводчиков в университете достигнуты значительные успехи: на кафедре успешно реализована программа подготовки лингвистов-переводчиков по всей образовательной вертикали: бакалавриат, магистратура, аспирантура; в университете создана научная школа по подготовке кадров высшей квалификации в области преподавания теории и практики перевода, иностранных языков и межкультурной иноязычной коммуникации.

На базе кафедры иностранных языков и перевода с 2008 года работает Свердловское отделение Союза переводчиков России (СПР), которое было признано лучшим региональным отделением РФ в 2013 г. Преподаватели лингвистических дисциплин являются членами СПР и знают специфику подготовки лингвистов-переводчиков как с теоретической, так и с практической точек зрения.

Преподаватели, обучающие студентов-лингвистов, регулярно проходят стажировки в ведущих отечественных и зарубежных университетах по подготовке переводчиков. Совместно с зарубежными коллегами проводятся мастер-классы и семинары повышения квалификации, которые помогают научно обосновать содержание, формы и методы подготовки лингвистов-переводчиков.

Примечательно, что в число соавторов монографии входит выпускница кафедры иностранных языков и перевода, защитившая на базе кафедры кандидатскую диссертацию по методике обучения лингвистов-переводчиков.

Этот факт свидетельствует о подготовке на кафедре специалистов высокого научного уровня.

Монография «Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе» представляет собой серьезное научное исследование в области основных аспектов обучения студентов-лингвистов и имеет важное теоретическое и практическое значение для преподавателей переводческих дисциплин, иностранного языка и межкультурной коммуникации, а также студентов и аспирантов педагогических и лингвистических вузов.

Ректор Уральского федерального
университета имени первого Президента
России Б.Н. Ельцина



В. А. Кокшаров

ВВЕДЕНИЕ

Уважаемые читатели! Представленная вашему вниманию монография посвящена исследованию актуальной в современном образовательном пространстве проблемы: подготовки лингвистов-переводчиков в условиях российских вузов.

Переводческая отрасль развивается в последние годы стремительными темпами. Лингвисты-переводчики с высшим образованием, имеющие навыки устного и письменного перевода даже в одной паре языков, имеют большое конкурентное преимущество перед переводчиками, окончившими различные краткосрочные курсы по подготовке переводчиков. Высококвалифицированные специалисты-переводчики становятся все более востребованными на рынке переводческих услуг.

В современной международной ситуации качественная работа переводчика играет важную роль в достижении успешного сотрудничества в самых различных сферах. Исследователи в области переводоведения, преподаватели теории и практики перевода проводят конференции, научно-методические семинары, «круглые столы» с привлечением работодателей, где обсуждаются актуальные педагогические и методические проблемы подготовки переводчиков.

Данная коллективная монография представляет собой попытку проанализировать опыт подготовки лингвистов-переводчиков,

накопленный кафедрой иностранных языков и перевода Уральского федерального университета за 18 лет.

За эти годы кафедра иностранных языков и перевода достигла определенных успехов. Это единственная кафедра среди кафедр иностранных языков университета, которая ведет подготовку лингвистов-переводчиков по всем трем уровням высшего образования, включая подготовку кадров высшей квалификации (аспирантура). Наши выпускники пользуются стабильным спросом на рынке труда и составляют значительную долю в штате международных организаций и консульств, действующих в Екатеринбурге. Выпускники кафедры защищают кандидатские диссертации и успешно продолжают работу на кафедре, наращивая, таким образом, ее научный потенциал.

Большое значение для подготовки переводчиков имеет привлечение специалистов-практиков. На кафедре работают действующие переводчики-синхронисты, известные эксперты перевода. С 2008 года на базе кафедры иностранных языков и перевода действует Свердловское региональное отделение Союза переводчиков России, ставшее в 2013 году лучшим в стране. Одной из целей СПР как профильной организации, объединяющей практиков и теоретиков перевода всех жанров, преподавателей перевода, представителей переводческого, корпоративного и академического сообществ, является содействие подготовке переводческих кадров.

Кафедра регулярно проводит международные конференции в области лингвистики и переводоведения, Дни переводчика на иностранных языках, в том числе с привлечением специалистов мирового уровня.

Предлагаемая в монографии информация отражает современные тенденции в методике преподавания теории и практики перевода в России и может быть полезна для преподавателей переводческих дисциплин, иностранного языка и межкультурной коммуникации, а также аспирантов и студентов педагогических и лингвистических вузов.

Коллектив авторов выражает искреннюю признательность Левитану Константину Михайловичу и Кошкаровой Наталье Николаевне за рецензирование данной монографии.

реходом на трехуровневую систему высшего профессионального образования и кардинальными изменениями требований, предъявляемых ФГОС ВПО по лингвистическому направлению подготовки.

За последние годы в области лингвистического образования произошли значительные изменения, касающиеся педагогических концепций и подходов, методов обучения иностранным языкам. В этой сфере теоретические и практические вопросы подготовки лингвистов-переводчиков, а также преподавателей переводческих дисциплин можно рассматривать как самостоятельные теоретико-методические аспекты обучения.

Переводческая отрасль в России в настоящее время развивается стремительными темпами. Ежегодно проходят международные и всероссийские переводческие форумы, летние школы перевода, международные конференции по переводу, где собираются преподаватели перевода, руководители переводческих фирм и отделов перевода государственных структур, переводчики-фрилансеры и т.д. На таких серьезных площадках обсуждаются актуальные профессиональные проблемы переводчиков. Наиболее важные среди них — это содержательные аспекты обучения переводчиков, а также подготовка преподавательских кадров для обучения лингвистов-переводчиков, основу которых составляют государственные и негосударственные вузы.

1.1. Система концепций/подходов и принципов обучения лингвистов-переводчиков

Середина XX века в европейской педагогике в области гуманитарных дисциплин была ознаменована разработкой так называемой гуманистической концепции обучения, суть которой состоит в ориентации на личность обучающегося, на его интересы, потребности и возможности, а также на методы обучения, соответству-

ющие его индивидуальным особенностям. Для данной концепции характерна переориентация всего процесса обучения с личности преподавателя и методов преподавания на личность обучающегося и способы обучения.

Основными принципами гуманистической концепции обучения являются следующие:

- учебный процесс должен развивать у обучающихся общечеловеческие ценности, гуманное отношение и сочувствие к окружающим, сопереживание с ними (эмпатию);
- обучение должно носить личностно-ориентированный характер, способствовать развитию и реализации чувства самосознания личности, познания самого себя и других, что предполагает дифференциацию обучения и учет индивидуальных потребностей обучающихся;
- роль преподавателя заключается в развитии и актуализации резервных возможностей личности обучающихся. Он должен помогать им в решении вопросов, связанных с содержанием курса и выбором материалов и методов обучения и самообучения.
- Гуманистическая концепция обучения привела к появлению целого ряда нетрадиционных (альтернативных) методов и подходов к обучению и к созданию новых концепций обучения.

Гуманистическая концепция нашла свое продолжение в личностно-ориентированной концепции обучения, которая основывается на индивидуальном подходе педагога к каждому обучающемуся, с учетом его индивидуальных особенностей. Преподаватель должен помочь обучающемуся выявить его собственные возможности, стимулировать самоутверждение, самореализацию его как личности.

Обучение в соответствии с этой концепцией предполагает:

- самостоятельность в процессе обучения, результатом чего являются самостоятельное определение целей и задач кур-

са, совместная с преподавателем разработка программ обучения;

- опору на имеющиеся у обучающихся знания и опыт при объяснении нового материала;
- учет эмоционального состояния обучающихся, а также их морально-этических и нравственных ценностей;
- ограничение ведущей роли преподавателя, присвоение ему функций помощника, консультанта, советника.

В рамках личностно-ориентированной концепции обучения некоторые зарубежные методисты придерживаются радикальной точки зрения относительно самостоятельности обучающихся [1.1]. Они считают, что личностно-ориентированный подход предполагает полную самостоятельность обучающихся в процессе приобретения знаний и контроля за ходом обучения. Очевидно, что такое понимание данной концепции оправдано лишь при обучении взрослых в системе повышения квалификации.

Таким образом, личностно-ориентированная концепция обучения является альтернативой концепции обучения, ориентированной на преподавателя. Концепция, где доминирующую роль играет преподаватель, соотносится, как правило, с традиционными методами обучения и фронтальным режимом работы.

Проблемно-ориентированная концепция обучения основывается на осознании какого-либо противоречия в процессе деятельности, например, невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний, умений и навыков, что приводит к появлению потребности в новых знаниях, которые бы позволили разрешить возникшее противоречие.

В немецкой педагогике различают шесть ступеней в проблемно-ориентированном обучении:

1. *Мотивационная ступень*. Содержащаяся в постановке задач проблема должна вызвать у обучающихся желание действовать.

2. *Ступень осознания трудностей*. Инициированные преподавателем действия по решению проблемы не приведут к успеху,

так как у обучающихся недостаточно имеющихся знаний, умений и навыков. Преподаватель акцентирует внимание обучающихся на возникшие трудности и демонстрирует им схематично потенциально возможные пути решения.

3. *Степень разработки решения проблемы.* Обучающиеся разрабатывают новые подходы к решению проблемы и открывают новый путь, с помощью которого они смогут решить поставленную проблемную задачу. Роль преподавателя состоит в поддержке обучающихся.

4. *Степень реализации (исполнения).* Обучающиеся активно решают проблему, двигаясь по намеченному пути, и достигают нужного результата.

5. *Степень запоминания и тренировки.* Полученные в результате решения проблемы знания и навыки необходимо осознанно запомнить и закрепить для применения в других проблемных ситуациях. Преподаватель пытается добиться автоматического использования приобретенных знаний и навыков.

6. *Степень переноса и интеграции.* Приобретенные знания и навыки должны осознанно использоваться обучающимися в различных учебных и профессиональных действиях в будущем [1.2].

В соответствии с современной методической концепцией проблемно-ориентированное обучение предполагает наличие следующих главных этапов:

- фаза конфронтации (вхождения в проблему): постановка задач, анализ задач, определение проблемы;
- фаза создания алгоритма действий: поиск, разработка и планирование путей решения проблемы; подход к решению и непосредственное решение проблемы;
- фаза применения и трансфера: упражнение, закрепление; перенос приобретенных способов действий в другие ситуации; контроль, самоконтроль, экспертная оценка [1.3].

Гуманистическое направление в педагогике, психологии и дидактике привело к появлению *коммуникативной* концепции

обучения, которая получила широкое распространение во многих странах и применяется при различных условиях обучения. В настоящее время коммуникативная концепция обучения иностранным языкам является тем главным направлением, в рамках которого сформулированы основные цели обучения, обозначены и описаны компоненты языковой коммуникативной компетенции, определены роль и характер используемых учебных материалов, методов и приемов обучения и учения.

Деятельностно-ориентированная концепция обучения, берущая свое начало в немецкой профессиональной педагогике, получает все большее распространение в педагогике высшего образования, в том числе в области лингвистического образования.

В рамках деятельностно-ориентированного подхода изучающие иностранный язык рассматриваются как субъекты социальной деятельности, т.е. как члены социума, решающие задачи и проблемы, не обязательно связанные с языком, в определенных условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности.

Под решением задачи или проблемы понимаются действия, производимые одним человеком или группой людей, каждый из которых стратегически использует свои специфические (языковые, коммуникативные) компетенции для достижения определенного результата. Деятельностно-ориентированный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной действительности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы [1.4].

Под *речевой деятельностью* мы понимаем практическое применение языковой коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи. В рамках деятельностно-ориентированного подхода вся речевая деятельность связана с восприятием и порождением устных и/или письменных высказываний, а также с интерактивными действиями.

Под *интеракцией* понимается устный и/или письменный обмен информацией между двумя или более людьми, в ходе которого процессы восприятия и порождения могут чередоваться либо (при устном общении) накладываться друг на друга. Собеседники зачастую говорят и слушают друг друга одновременно, и, даже если строго соблюдается очередность высказываний, слушающий, как правило, пытается предугадать общий смысл адресованного ему высказывания и заранее сформулировать свой ответ.

В процессе подготовки лингвистов-переводчиков кардинально меняется цель обучения иностранному языку. Цель обучения — практико-ориентированная: использование иностранного языка как средства общения между представителями разных культур. Свободное владение как русским языком, так и иностранным является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности переводчика. Соответственным образом при подготовке переводчиков меняется подход к обучению иностранному языку: его изучают уже не с общеобразовательной, не с теоретической, а с практической целью. Обучение носит ярко выраженный деятельностно-ориентированный и коммуникативно-направленный характер.

Таким образом, концепция деятельностно-ориентированного обучения (ее основополагающая идея, цель, задачи, методы), являющаяся главной смыслообразующей категорией в немецком профессиональном образовании, с успехом применяется в практике обучения иностранному языку переводчиков в России.

В контексте описанных выше концепций обучения гуманитарным дисциплинам рассмотрим методические подходы, на основе которых базируются методические принципы и методы обучения лингвистов-переводчиков.

В связи с выдвиганием новой цели обучения иностранным языкам, а именно овладение языком как средством общения, в конце XX века в Европе стал общепринятым *коммуникативный подход* к обучению. Коммуникативный подход в обучении офици-

ально утвержден в нашей стране в государственных стандартах и образовательных программах по иностранным языкам.

Наряду с коммуникативным подходом все более приоритетными в современной зарубежной и отечественной дидактике становятся *деятельностно-ориентированный и личностно-ориентированные* подходы к обучению иностранным языкам, подробно рассмотренные нами в рамках личностно- и деятельностно-ориентированных концепций обучения.

Данные подходы обеспечивают условия для становления и развития полноценной языковой личности, ориентированной на успешную учебную и будущую профессиональную деятельность. Системное обучение иностранному языку, например фонетической, лексической и грамматической сторонам иноязычной речи, должно происходить в контексте значимости данных навыков для личностного и профессионального роста обучающихся.

Определенный интерес в методике обучения иностранному языку лингвистов-переводчиков представляет так называемый *глобальный подход* к обучению или *гештальтстиль*. Гештальт (от нем. Gestalt — образ, форма) — это устойчивый способ организации целого, его изменяющихся частей; целостные психические образования. Глобальный подход основывается на положениях гештальтпсихологии, согласно которой поведение человека состоит из неких целостных единиц — «гештальтов». Главный принцип гештальтпсихологии — безусловное принятие человеком себя, других людей и всего остального мира таким, какие они есть; восприятие и оценка сиюминутного состояния человека как вполне совершенного, не требующего изменения или улучшения. В зарубежной методике глобальный подход к обучению принято считать более прогрессивным по сравнению с традиционным. Он предполагает использование учебных аналитических программ, ориентированных на процесс обучения. Работа по таким программам построена на самостоятельном анализе целого и вычленении его составляющих.

В последнее время гештальтпсихология в нашей стране привлекает внимание не только психологов, но и педагогов, так как ее методы все активнее входят в арсенал способов взаимодействия педагогов с обучающимися. Если раньше, например, в немецкой педагогике обучение рассматривалось как включение нового знания в имеющиеся структуры знаний, то в настоящее время, по мнению большинства зарубежных педагогов, процесс приобретения знаний должен происходить в атмосфере учебных дискуссий для решения какой-либо проблемной задачи в условиях конкретной ситуации [1.5].

Современный этап развития отечественного высшего образования характеризуется повсеместным внедрением *компетентностного подхода*, который пришел на смену так называемому «знаниевому» подходу. Если в XX веке серьезно говорили о возможности и необходимости передачи знаний, то сегодня такая постановка цели неактуальна. Становится очевидным, что знания не передаются, а порождаются, присваиваются в процессе личностно-значимой деятельности. Сами знания, вне определенных навыков и умений их использования, не решают проблемы образованности человека и его подготовки к реальной профессиональной деятельности.

Под компетентностным подходом в высшем профессиональном образовании понимается реализация образовательных программ, которые формируют способность выпускника самостоятельно применять полученные в процессе подготовки знания, умения и навыки в определенном профессиональном контексте.

Таким образом, каждая образовательная программа высшего профессионального образования должна ориентироваться на реализацию компетентностного подхода и базироваться на современных принципах, методах и технологиях обучения, а также содержать четко сформулированные конкретные результаты обучения (*learning outcomes*) по образовательной программе в целом и по ее ключевым элементам.

Компетентностный подход кардинально меняет главную цель образования.

В равной степени важными становятся не только знания и умения, но и определенные качества личности, имеющийся опыт, ключевые компетенции, благодаря которым выпускники вузов смогут работать в современных условиях динамично изменяющейся профессиональной жизни.

В настоящее время в систему высшего профессионального образования в России активно внедряется *модульно-компетентностный подход*. Это связано с присоединением к базовым принципам организации единого европейского образовательного пространства в рамках Болонского процесса. Модульно-компетентностный подход в высшем профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения — модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Основными преимуществами организации учебного процесса на основе модульно-компетентностного подхода являются: повышение качества подготовки специалистов; гибкость и открытость форм организации процесса обучения; обеспечение высокой мотивации к процессу обучения; учет индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся; индивидуальный темп продвижения в обучении, построение индивидуальных образовательных траекторий.

Восемнадцатилетний опыт подготовки лингвистов-переводчиков в государственном вузе, а также регулярный обмен мнениями по вопросам обучения переводу с отечественными и зарубежными педагогами позволяют раскрыть современное состояние дел в этой профессиональной области.

Мы согласны с мнением члена правления Союза переводчиков России П. С. Брука об отсутствии системной подготовки в вузе

как преподавателей перевода, так и лингвистов-переводчиков. П. С. Брук отмечает: «Обучение в вузах по специальности «лингвист-переводчик» остается под сильным влиянием традиционного образования середины двадцатого века, причем далеко не лучших его сторон. В общем объеме учебного времени сохраняется приоритет теоретических дисциплин в ущерб практике перевода, приобретению студентами профессиональных производственных навыков» [1.6].

Мы считаем, что в основе методики подготовки лингвистов-переводчиков, равно как и методики подготовки преподавателей перевода, должен быть *системный подход*.

Под системным подходом понимают направление методологии исследования, в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы.

Среди принципов системного подхода следует отметить целостность, иерархичность, структуризацию и множественность.

И. А. Соколова отмечает, что «системный (интегрированный) подход в образовательном процессе исходит из всеобщей объективной целостности мира и предполагает целостность формируемой личности студента, целостность всего процесса обучения. В понятие интегрированного подхода входит взаимосвязь процессов преподавания и обучения, единство содержательной и процессуальной сторон обучения, межпредметные связи, взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности» [1.7].

Прежде всего следует отметить отсутствие системной подготовки педагогических кадров по профилю «Преподаватель перевода» на базе высших учебных заведений, соответственно отсутствует такая учебная дисциплина, как «Методика преподавания переводческих дисциплин», что вызывает трудности в работе, особенно у начинающих специалистов.

Подобной точки зрения придерживаются многие исследователи. Так, по мнению Т. В. Крюковой, «многие важные вопросы ме-

тодической системы остаются неразработанными. До настоящего времени не определена роль дидактико-методической составляющей содержания обучения переводчиков, требуют своего обоснования принципы организации профессионально-методической подготовки преподавателей перевода, вопросы структуры и содержания соответствующего учебного курса. Для организации в языковых вузах подготовки преподавателей перевода необходимо, помимо определения ее системы в целом, разработать еще и систематический курс обучения методике перевода» [1.8].

Поскольку будущая профессиональная деятельность переводчика связана с посреднической деятельностью между представителями различных культур, важное значение в подготовке лингвиста-переводчика имеет *межкультурный подход*. Межкультурный подход стимулирует развитие внутренней культуры языковой личности переводчика, способной к межкультурному диалогу, способствуя развитию способности воспринимать, понимать, интерпретировать феномены иной культуры и умения сравнивать, находить различия и общность с родной культурой. Межкультурный подход в подготовке переводчика реализуется за счет привлечения методов и приемов, позволяющих осваивать родной и иностранный языки в ситуациях межкультурного общения.

Рассмотренные выше концепции и подходы определяют выбор принципов обучения лингвистов-переводчиков. В методике преподавания иностранных языков выделяют общедидактические принципы обучения и специфические принципы формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Общедидактические принципы российской педагогики отражают положения, которые применимы при обучении любому предмету. В качестве основополагающих можно назвать: принципы сознательности, активности, систематичности, наглядности, доступности и др.

Методические принципы описывают и конкретизируют специфику обучения конкретному предмету. Для методики обучения

лингвистов-переводчиков актуальными являются следующие принципы: принцип коммуникативной направленности, принцип учета особенностей родного языка, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, сопоставительный принцип и др.

Общедидактические и соответствующие им методические принципы при обучении лингвистов-переводчиков являются взаимосвязанными и взаимодополняющими, что позволяет рассматривать их как комплексную систему.

В основе *личностно-ориентированной концепции/подхода* лежат взаимосвязанные общедидактические и методические принципы обучения лингвистов-переводчиков: принцип личностно-ориентированной направленности обучения (принцип индивидуализации обучения), индивидуального проектирования языкового обучения, принцип автономии студентов.

В качестве примера рассмотрим принцип автономии студентов. Он реализуется открытостью информации для студентов о программе обучения; о требованиях к выполнению заданий; о содержании контроля и критериях оценивания разных видов устной и письменной речевой деятельности. Для корректировки индивидуальной образовательной траектории студенты также должны иметь возможность в рамках вуза обучаться в системе дополнительного языкового образования. Важную роль в повышении уровня учебной автономии играет использование рейтинговой системы оценки знаний. Все большее значение для работодателей приобретает наличие у будущего переводчика языкового портфолио, где представлены сертификаты и дипломы об уровне языковой подготовки.

Деятельностно-ориентированная концепция/подход предполагает следующие принципы обучения лингвистов-переводчиков: принцип профессиональной направленности, принцип интегративности; принцип деятельностной основы обучения; принцип создания положительного эмоционального фона, т.е. атмосферы взаимопомощи и сотрудничества на занятиях, способствующей усилению мотивации обучающихся.

Рассмотрим некоторые из принципов. Принцип профессиональной направленности основывается на тщательном отборе содержания языкового материала, а также на выборе методов и форм работы с учетом направления профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности студентов. Особое внимание уделяется переводческой практике студентов-лингвистов, где в профессиональной среде развивается их профессиональная переводческая компетентность.

Принцип интегративности предполагает интеграцию знаний из различных предметных дисциплин, в том числе дисциплин, относящихся к профессиональному циклу подготовки переводчика. Данный принцип предусматривает обязательную ротацию ранее изученного языкового материала применительно к новым коммуникативным ситуациям в профессиональной сфере.

Коммуникативная концепция/подход реализуется через принцип коммуникативной направленности при обучении лингвистов-переводчиков, принцип полифункциональности коммуникативных упражнений, принцип влияния родного языка на овладение иностранным языком, принцип опоры на ранее изучаемый иностранный язык и т. д.

Принцип коммуникативной направленности включает широкое использование проблемно-речевых и творческих заданий, моделирование аутентичных ситуаций профессионального общения, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формирование психологической готовности к различию в уровнях языковой компетенции у партнеров по коммуникации (готовность оказать коммуникативную поддержку менее опытному партнеру, готовность принять коммуникативную поддержку от более опытного партнера).

Модульно-компетентностный подход строится на совокупности следующих общедидактических и методических принципов: принцип ориентации на будущую профессиональную деятельность; принцип модульной организации обучения; принцип по-

этапного формирования профессионально значимых компетенций будущего переводчика, принцип нелинейности и др.

Принцип нелинейности, например, предполагает не последовательное, а одновременное использование различных источников получения информации, обращение к ранее изученному материалу в различных разделах курса для решения новых задач.

В основе *межкультурного подхода* лежат следующие принципы: принцип поликультурного взаимодействия, принцип культуросообразности и диалога культур; сопоставительный принцип и др.

Перечисленные выше принципы актуальны как для процесса обучения студентов иностранным языкам, так и для подготовки переводчиков.

Для подготовки переводчиков характерны также специфические методические принципы, например, для письменных переводчиков принцип рекуррентности, транспарентности, комплементарности и др.

Мы считаем, что применение перечисленных выше общедидактических и специфических методических принципов в процессе обучения лингвистов-переводчиков обеспечивает эффективное формирование профессиональной переводческой компетенции.

Одной из проблем современной дидактики высшей школы является проблема классификации методов обучения. В настоящее время нет единой точки зрения по этому вопросу. В связи с тем, что разные авторы за основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы берут разные признаки, существует ряд классификаций.

В современной дидактике выделяют три большие группы методов:

- 1) методы организации и осуществления учебно-воспитательного процесса (словесные, наглядные, практические);

- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (методы стимулирования интереса к учению — мотивации; познавательные игры, учебные дискуссии; методы

стимулирования долга и ответственности — метод разъяснения цели учебного предмета; требования к изучению предмета; поощрение и наказание в обучении);

3) методы контроля и самоконтроля (методы устного контроля и самоконтроля, письменного контроля и самоконтроля, методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля).

Используются также бинарные методы, которые классифицируются по двум формам: наглядной (наглядно-информационный, наглядно-проблемный, наглядно-практический, наглядно-эвристический, наглядно-исследовательский) и практической (практическо-эвристический, практическо-проблемный, практическо-исследовательский).

1.2. Методы обучения устному и письменному переводу

Подготовка лингвистов-переводчиков в российских вузах включает в себя, как правило, обучение двум основным видам переводческой деятельности: подготовку устных и подготовку письменных переводчиков. Методики подготовки как устного, так и письменного переводчика имеют свои собственные отличительные особенности.

Рассмотрим сначала специфические особенности работы устного переводчика и методы обучения устному переводу.

Устный переводчик осуществляет свою деятельность в самых разнообразных профессиональных сферах, не являясь при этом дипломированным специалистом в каждой конкретной области знания. Поэтому он должен обладать особым складом мышления, необходимым для быстрой переработки и усвоения новой экстралингвистической информации, релевантной для конкретной ситуации перевода. Таким образом, в процессе подготовки устного переводчика одной из главных задач, помимо развития лингвистической компетенции, является формирование системы экстра-

лингвистических знаний, показателем которой выступает профессиональная переводческая эрудиция. Как отмечает Ю. О. Швецова, «переводческая эрудиция — это способность применять индивидуальный комплекс структурированных экстралингвистических знаний в ситуациях профессиональной деятельности, что соотносимо с глобальной целью обучения — формированием переводческой компетентности» [1.9].

В области обучения устному переводу мы ставим перед собой следующие задачи. Это — подготовка студентов, способных осуществлять устный последовательный перевод и перевод с листа с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный, а также двусторонний перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода.

Как показывает практика, для подготовки устного переводчика огромное значение имеет получение опыта перевода специальных текстов, а также ознакомление со стилистикой и лексикой, традиционно используемой в подобных текстах на русском языке. Текст перевода должен содержать клише и термины, традиционные для текстов того же жанра, написанных на языке перевода. При этом особое внимание следует уделить знанию русской терминологии и пониманию сути переводимых процессов.

Каждое практическое занятие следует начинать с тренировки артикуляционного аппарата, например при помощи иноязычных скороговорок. Упражнения такого рода помогают не только развивать правильную артикуляцию звуков, но и тренировать память. Различные виды упражнений на тренировку памяти («Мнемотехника», «Мнемостихи»); на обогащение активного лексического запаса («Снежный ком», «Введение в активный запас частотных личных имен», «Наращивание активного запаса топонимов»); на тренировку внимания и темпа речи («Эхо-повтор») подробно рассмотрены в учебниках по профессиональному обучению переводчиков [1.10]. Данные упражнения направлены на развитие опе-

ративной и долговременной памяти, лингвистическое переключение, формирование активных речевых навыков.

При выполнении упражнений на перевод с листа и на двусторонний перевод активно используются видеозаписи с последующим воспроизведением. Обязательным аспектом в обучении устному переводу является анализ результатов перевода, обсуждение сделанных фонетических, лексических, грамматических, стилистических ошибок. В качестве «эксперта» выступают не только преподаватель, но и вся группа.

Очень важно создание при обучении устному переводу «рабочей напряженной атмосферы». Во время перевода студентов нельзя прерывать, необходимо развивать у них навык порождения цельного текста перевода, при этом взаимопомощь запрещается. Любой студент в группе должен быть готов на занятии к переводу, какая-либо очередность исключается.

При обучении устному переводу важное значение имеет самостоятельная работа студентов. Студентам могут быть предложены следующие формы самостоятельной работы:

- упражнения на отработку речевых навыков, постановку дикции;
- составление списка устойчивых словосочетаний и крылатых выражений в рамках изучаемых тематических разделов;
- составление глоссария по определенной теме;
- ежедневный просмотр новостей на иностранном языке с «эхо-повтором»;
- регулярное чтение газет, журналов на иностранном языке.

Следует подчеркнуть, что ежедневный самоотренинг студентов-переводчиков является основой успешного овладения умениями и навыками всех видов устного перевода.

В процессе обучения двустороннему переводу успешно используются ролевые и деловые игры. Например, инсценируется процесс ведения переговоров в какой-либо определенной профессиональной сфере. Один студент является представителем ино-

странной фирмы, другой — представляет отечественную фирму, а третий осуществляет двусторонний последовательный перевод. После инсценировки происходит обсуждение перевода, выявление его слабых и сильных сторон.

Проведению деловых и ролевых игр должна предшествовать серьезная аудиторная и самостоятельная работа студентов по изучению основ ведения переговоров, базовой экономической и профессиональной лексики. Сюда же входят: составление и обсуждение тематического глоссария; дополнительные фоновые знания в конкретной профессиональной сфере. Очень важными являются также межкультурные знания, умения и навыки в области ведения переговоров.

Под письменным переводом мы понимаем процесс преобразования письменного текста на одном языке в письменный текст на другом языке при сохранении смысла и осуществлении необходимых языковых преобразований.

Важнейшими особенностями письменного перевода и его отличиями от устного перевода являются:

- 1) ограничение письменного переводчика текстом;
- 2) возможность многократного обращения к тексту с целью точного его понимания благодаря отсутствию дефицита времени;
- 3) возможность поиска правильного эквивалента слова или группы слов, с которыми данное слово может сочетаться, то есть возможность создавать «ситуативный контекст»;
- 4) возможность использования вспомогательных источников информации (Интернет, словарей, справочников, консультаций со специалистами);
- 5) возможность исправлять и редактировать собственный текст перевода.

Что касается обучения письменному переводу, возникает вопрос, в какой мере применимы сформулированные методы и правила обучения устному переводу для письменного перевода? Как нам представляется, дело обстоит следующим образом. Методы,

имеющие обоснование для ролевого взаимодействия участников ситуации устного перевода, являются специфическими для устного перевода. Это прежде всего требования, вытекающие из условий, в которых работает устный переводчик: однократное звучание исходного текста; минимум времени на размышления. В письменном переводе переводчик всегда может с помощью самых различных источников (Интернет, современные переводческие программы, общение с коллегами и т. д.) понять и адекватно перевести сложные конструкции исходного текста.

В методике обучения письменному переводу главное внимание сейчас уделяется освоению информационно-коммуникационных технологий как преподавателями переводческих дисциплин, так и студентами-переводчиками.

За последние 10–15 лет характер работы переводчика и требования к нему существенно изменились. В первую очередь изменения коснулись письменного перевода научно-технической, официальной и деловой документации. Сегодня, как правило, уже недостаточно просто перевести текст, пользуясь компьютером как пишущей машинкой. Заказчик ожидает от переводчика, что оформление готового документа будет соответствовать внешнему виду оригинала настолько точно, насколько это возможно, и при этом удовлетворять принятым в данной стране стандартам.

Эти жесткие условия можно соблюсти лишь в том случае, если переводчик владеет современными информационно-компьютерными технологиями. Арсенал письменного переводчика постоянно пополняется электронными инструментами (целая серия компьютерных программ и электронных словарей), которые облегчают поиск необходимой информации, и, соответственно, сам процесс перевода, а также позволяют существенно повысить качество перевода.

К сожалению, учебному курсу «Информационные технологии в переводе» не уделяется достаточно времени в процессе подготовки письменных переводчиков. В результате выпускники вступают

в мир письменного перевода, имея лишь весьма приблизительное представление о тех возможностях, которые дают переводчику информационно-компьютерные технологии, электронные инструменты.

Таким образом, формирование и развитие информационно-коммуникационной компетенции как у преподавателя перевода, так и у обучающихся остается, по-прежнему, актуальной проблемой. Главные факторы, препятствующие внедрению современных технологий в обучение переводу: психологическая неготовность самих преподавателей перевода и отсутствие в вузах современного программного обеспечения.

Важным компонентом компетентностной модели переводчика является информационно-технологическая составляющая, которая предполагает владение соответствующими техническими средствами, в первую очередь, электронными. Речь идет о том, что специалисты называют полуавтоматизированным или человеко-машинным переводом (computer-assistedtranslation, CAT). Автоматизированный перевод (англ. computer-assistedtranslation, computer-aidedtranslation, CAT) — это вид перевода, когда переводчик переводит тексты с помощью компьютерных программ, предназначенных для того, чтобы облегчить процесс перевода.

Таким образом, под информационно-коммуникационной компетенцией переводчика мы понимаем готовность и способность переводчика использовать информационно-компьютерные технологии при переводе, что предполагает наличие профессиональных знаний (теоретических, процедурных, интегративных); навыков и умений (поисково-ориентировочных, аналитических, инструментальных) в области информационно-компьютерных технологий.

Информационно-технологические навыки переводчика, необходимые для функционирования стандартного рабочего места переводчика, подразделяются в зависимости от их функционального назначения следующим образом:

1) навыки лингвистического, а точнее переводческого характера, предполагающие использование тезауруса, электронных словарей;

2) коммуникативные навыки, связанные с приемом и передачей информации (получение и отправление сообщений по электронной почте, передача файлов, участие в работе форумов и конференций);

3) навык ведения информационного поиска с помощью электронных словарей, энциклопедий, поисковых машин в сети Интернет, виртуальных библиотек и архивов, терминологических банков и т. д.;

4) навыки, необходимые для повышения продуктивности и эффективности работы (сканер, интерактивное голосовое меню, текстовый редактор и др.) [1.11].

Информационно-компьютерные ресурсы переводчика условно можно разделить на две группы:

1. Альтернативные ресурсы, созданные в электронном и бумажном формате. Это — словари, глоссарии, энциклопедии, справочники, онлайн-газетные и журнальные архивы, которые имеют альтернативу в виде бумажных носителей информации, но, в отличие от последних, позволяют быстрее вести поиск регулярно обновляемой информации.

2. Безальтернативные ресурсы — системы класса Translation Memory «Переводческая память»; ресурсы машинного перевода, компьютеризированные корпуса текстов, конкордансеры (вертикальный список случаев употребления слов, расположенный в алфавитном порядке в электронном корпусе текстов; слово подается вместе с его левым и правым окружением), системы автоматического редактирования, терминологические базы данных и многие другие. Эти ресурсы не имеют альтернативы в виде печатных изданий, и поэтому их польза для целей перевода бесспорна и не вызывает сомнений.

Важную роль при обучении письменному переводу играет учебный Интернет-форум. Учебный Интернет-форум — это ин-

струмент для дистанционного обмена учебной информацией между студентами и преподавателями, успешно применяемый для организации самостоятельной работы студентов. Модератором учебного форума выступает, как правило, преподаватель практики перевода, регулярно «выкладывающий» задания и упражнения по письменному переводу. Выполнение заданий и обратная связь с преподавателем являются обязательными для студентов.

Список литературы к главе 1

1.1. Oxford R. L. *Language Learning Strategies : What every teacher should know* / R. L. Oxford. — Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990.

1.2. Roth H. *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, 7. überarb. Aufl. / H. Roth. — Hannover : Schroedel, 1993.

1.3. Корнеева Л. И. Концепция деятельностно-ориентированного обучения и его методы в современной немецкой дидактике. *Handlungsorientiertes Konzept und seine Unterrichtsmethoden in der modernen deutschen Didaktik* / Л. И. Корнеева. — Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 138 с.

1.4. Schelten A. *Grundlagen der Arbeitspädagogik. Vierte, vollständig neu bearbeitete Auflage* / A. Schelten. — Franz Steiner Verlag, 2005. — 254 S.

1.5. Riedl A. *Grundlagen der Didaktik* / A. Riedl. — Franz Steiner Verlag, 2004. — 247 с.

1.6. Брук П. С. Преподаватель перевода — есть такая профессия, нет такой специальности / П. С. Брук // *Мир перевода*. — 2008. — № 1 (19). — С. 45.

1.7. Соколова И. А. Интегрированный подход в отборе содержания эколого-экономических курсов подготовки инженеров-реинноваторов / И. А. Соколова // *Калининградский гос. техн. ун-т. — Известия КГЛТУ*. — 2009. — № 16. (дата обращения : 5.10.2015).

1.8. Крюкова Т.В. Преподаватель перевода : как его готовить? / Т.В. Крюкова // Учитель. — М., 2000. — № 3. — С. 72–73.

1.9. Швецова Ю.О. Переводческая эрудиция в составе профессиональной компетентности [Текст] / Ю.О. Швецова // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : материалы II Междунар. науч. конференции. — Н. Новгород : Нижегород. гос. лингв. ун-т имени Н.А. Добролюбова, 2009. — С. 86–88.

1.10. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика [Текст] : учеб. пособ. по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. — СПб. : Ин-т иностр. яз., 2000. — 192 с.

1.11. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика : справочные материалы для начинающего переводчика / В.Н. Шевчук. — М. : Либрайт, 2010. — 136 с.

ГЛАВА 2. МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

В настоящее время проблемы межкультурного обучения студентов в вузе находятся в центре внимания как ученых, так и практиков, а курс «Теория и практика межкультурной коммуникации» уже прочно вошел в перечень дисциплин, необходимых для подготовки лингвистов-переводчиков.

Предметом дисциплины «Межкультурная коммуникация» является сопоставительный анализ соответствующих культур с целью выявления в них различий и сходств в избранной области описания; анализ типов взаимодействия между представителями различных лингвокультур; изучение факторов, оказывающих положительное/отрицательное влияние на результат коммуникативного взаимодействия.

Межкультурное общение — явление, отличное от коммуникации. При коммуникации на родном языке общающиеся обладают одним и тем же кодом для кодирования и декодирования сообщений. В процессе межкультурного общения код — иностранный язык, является единым для собеседников, а системы значений языковых и речевых форм являются различными, поскольку определяются культурной принадлежностью собеседников. В ходе

межкультурного общения происходит не передача значения, а его создание. Для успешного общения создаваемое значение должно быть общим для собеседников.

Основные задачи обучения межкультурной иноязычной коммуникации лингвистов-переводчиков можно сформулировать следующим образом:

освоение студентами необходимого системного комплекса профессиональных знаний, умений и навыков в этой области;

- подготовка энергичных специалистов, ориентированных на успех;
- поощрение конструктивного и критического мышления;
- ознакомление обучающихся с практической деятельностью переводчика на предприятиях, во время переговоров и т. д.;
- получение студентами практических навыков (принятие решений, наблюдение, анализ ситуаций) и развитие способностей (лидерских, коммуникационных), которые потребуются им в дальнейшей переводческой деятельности;
- формирование системы профессиональных, общечеловеческих, моральных, культурных и иных ценностей.

Опыт межкультурного обучения показывает, что преподавание должно вестись не только на интеллектуальном уровне (передача знаний), но и на аффективном (эмоциональные связи) и поведенческом уровнях. Основной целью обучения при этом должно быть осознание родной и чужой культуры как приобретенной системы ориентации, так и их влияние на каждый акт межличностного взаимодействия во время коммуникации.

По мнению западных ученых Ю. Больтен, Ю. Рот, обучение межкультурной коммуникации может породить противоречия с собственной культурной идентичностью из-за страха потерять ориентацию в привычном социокультурном пространстве, утратить собственную идентичность и потерять поддержку своей группы. Процесс межкультурного обучения должен учитывать возможности появления такого рода противоречий. Естественным приемом

против возникновения таких ситуаций служит принцип открытости и спорности в организации процесса обучения. Последний должен восприниматься обучающимися как процесс поиска, в котором должны быть задействованы как познавательный, так и эмоциональный уровень сознания [2.1–2.2].

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической и методической литературы в области межкультурного обучения и воспитания позволил выделить основные методологические подходы и методы формирования и развития межкультурной иноязычной компетенции у лингвистов-переводчиков.

2.1. Методологические подходы и методы межкультурного обучения

В практике преподавания межкультурной коммуникации на иностранном языке сложились три методологических подхода к изучению данной дисциплины: функциональный, объяснительный и критический.

Функциональный подход сложился в 1980-е годы и основывается на методах социологии и психологии. Согласно этому подходу культуру любого народа можно описать с помощью различных методов.

Результатом функционального подхода стала теория коммуникционного приспособления, которая утверждает, что в ситуациях межкультурной коммуникации люди зачастую меняют модели своего коммуникативного поведения, приспосабливаясь к моделям партнеров по общению. Основным методом функционального подхода является моделирование различных проблемных межкультурных ситуаций.

Объяснительный (или интерпретирующий подход) также получил распространение в конце 80-х годов XX века. Сторонники этого подхода полагают, что окружающий мир не является им чуждым, поскольку создается человеком.

При этом подходе используются методы антропологии и лингвистики, ролевые игры, включенное наблюдение. Основное внимание обычно акцентируется на понимании коммуникативных моделей внутри отдельной культурной группы. В процессе исследований межкультурного общения, основанных на объяснительном подходе, немецкими учеными был сделан вывод, что коммуникативные правила той или иной общности людей основываются на культурных ценностях и представлениях этой конкретной группы.

Критический подход включает многие положения объяснительного подхода, но акцент в исследованиях межкультурной коммуникации, проведенных на его основе, делается на изучении условий общения: ситуаций, окружающей обстановки и т. д. Сторонники данного направления интересуются прежде всего историческим контекстом коммуникации. По их убеждению, изучение и описание доминирующей в культурных ситуациях силы научит людей ей противостоять и более эффективно организовывать свое общение с другими людьми и культурами.

Основным методом критического подхода является анализ текстов. Поэтому на занятиях большое внимание уделяется анализу средств массовой информации (телевизионные передачи, видеоматериалы, публикации в печати), которые, по мнению многих ученых, вносят основной вклад в формирование межкультурной компетенции.

При обучении межкультурной иноязычной коммуникации мы считаем необходимым использовать *интегративный подход*, объединяющий основные положения описанных выше методологических подходов, а также актуальных для современного высшего профессионального образования подходов, таких как компетентностный, коммуникативный, личностно- и деятельностно-ориентированные.

Современное обучение лингвистов-переводчиков превращается из страноведчески ориентированного, фрагментарно межкуль-

турного в системно межкультурное. Системное межкультурное обучение иностранному языку предполагает интеграцию межкультурной составляющей во все разделы методической системы обучения иностранному языку, например, включение подразделов «Формирование межкультурных лексических/грамматических навыков», «Развитие межкультурных умений говорения/аудирования/чтения/письма/поведения» и др. [2.3].

Принципы развития иноязычной межкультурной коммуникации можно подразделить на *общедидактические* (принцип сознательности, активности, наглядности, доступности, построение обучения как творческого процесса и т.д.); *методические* (принцип культуросообразности; диалога культур; межпредметной интеграции; коммуникативной направленности обучения; воссоздания «феномена среды» изучаемого языка; обучения общению в социальном контексте, доминирования проблемных заданий межкультурного характера; профессиональной направленности обучения); *психологические* (мотивации, межкультурной сензитивности, толерантности, эмпатии, учета индивидуально-психологических особенностей студентов).

В зависимости от рассмотренных выше методологических подходов к изучению межкультурного иноязычного общения возможна реализация в той или иной степени целой группы прикладных методов: биографическая рефлексия; интерактивное моделирование, ролевые и деловые игры, кейс-метод, «мозговой штурм» и др.

Прикладные методы обучения межкультурной иноязычной коммуникации относятся к интерактивным методам. Наиболее распространенными в этой сфере методами являются игровые методы.

На наш взгляд, игромоделирование определяется следующими ценностными характеристиками:

- нахождение способов и средств решения проблем в профессиональной деятельности;
- развитие личностных способностей участников игры;

- самоопределение участников игры и их развитие;
- создание коллективов (малых групп), не только создающих модели совместной деятельности по решению задач и проблем, но и переносящих эти модели в практику;
- перенос в практическую деятельность приобретенных способностей, соответствующих модельным игровым ситуациям.

Систематизированная типология игровых методов обучения, подразделяющихся по критерию типа деятельности, в которой возникает затруднение, в общем виде описана в работах Ю. С. Арутюнова, А. П. Панфиловой.

Метод ролевых, деловых игр характеризуется исполнением обучающимися ролей, которые воссоздают часто повторяющиеся ситуации межкультурного общения. Эти роли узнаются, смешиваются и изменяются при их воспроизведении и анализе. Ролевые игры не только служат закреплению полученных знаний в виде поведенческих коммуникативных навыков в стандартных ситуациях общения, но и содержат конкретные критические случаи в виде проблемных ситуаций, подлежащих разрешению, т. е. способствуют выработке навыков поиска выхода из межкультурных коммуникативных конфликтов.

Использование разного рода ролевых игр при проведении занятий по межкультурной коммуникации дает широкие возможности объединения рационального и эмоционального компонентов обучения. Их применение позволяет компенсировать информационную перегрузку, организовать психологический отдых в сочетании с приобретением знаний и навыков общения. Игры, предъявляя высокие требования к уровню квалификации преподавателя, позволяют создать творческую, непринужденную атмосферу, одновременно указывая пути решения конкретных ситуаций общения [2.4; 2.5].

Процесс изучения межкультурной коммуникации по многим параметрам отличается от других видов обучения. Главное отличие

состоит в том, что этот процесс основывается на анализе и интерпретации реальных межкультурных контактов. Отсюда наиболее эффективным методом как изучения, так и обучения межкультурной коммуникации является *тренинг*, который, по сравнению с классическими академическими формами организации учебного процесса, в большей степени отвечает специфическим требованиям межкультурного обучения благодаря своей близости к практике.

Различают следующие виды тренингов:

- тренинг общения, цель которого — совершенствование коммуникативных умений эффективного взаимодействия с людьми и выработка оптимальных стилей общения;

- тренинг креативности, цель которого — развитие творческого мышления и воображения, навыков нестандартного поведения, умения находить решения в изменчивых ситуациях делового и социального общения;

- тренинг сензитивности (межличностной чувствительности), цель которого — развивать способность запоминать весь комплекс сигналов, поступающих от партнеров по общению, и прогнозировать поведение партнера и свое воздействие на него [2.6].

В то время как традиционные методы обучения направлены преимущественно на общее развитие личности, тренинг в большей степени ориентирован на практические требования и изучение практических, в нашем случае, межкультурных ситуаций.

Метод биографической рефлексии предполагает осмысление собственной биографии с целью выяснения основ своей собственной идентичности и форм ее проявления в повседневной жизни.

В процессе обучения межкультурной коммуникации активно используется *кейс-метод* или кейсовая методика. Кейс-метод выступает и специфическим практическим методом организации учебного процесса, методом дискуссий с точки зрения стимулирования и мотивации учебного процесса, а также методом практического контроля и самоконтроля. С позиции бинарных методов он совмещает в себе многие виды наглядности. Но, скорее всего, его

следует считать наглядно-проблемным, наглядно-практическим и наглядно-эвристическим одновременно, поскольку в нем дается наглядная характеристика практической проблемы и демонстрация поиска способов её решения. Наконец, по критерию практичности он представляет собой чаще всего практически-проблемный метод.

Кейс-метод можно представить в методологическом контексте как сложную систему, в которую интегрированы другие методы обучения. В него входят: моделирование, системный анализ, проблемный метод, мысленный эксперимент, методы описания, классификации, игровые методы, каждый из этих методов выполняет в кейс-методе свою роль.

Кейс-метод еще известен как *метод анализа и моделирования конкретных случаев из деловой и профессиональной практики (Fallstudie)*. Он ориентирован на сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных индивидуальных и групповых ситуаций межкультурного общения. Этот метод позволяет прогнозировать возможные варианты и результаты, исходя из различных точек зрения обучающихся, на конкретную межкультурную ситуацию.

Среди разнообразных методик межкультурного обучения анализ межкультурных конфликтных ситуаций занимает особое место. С одной стороны, описание конкретных эпизодов, имеющих место при столкновении двух культур, делает занятия по иностранному языку интереснее, насыщеннее. С другой стороны, собственная отстраненность от описанных событий дает возможность более или менее объективной оценки произошедшего, анализа причин возникшей межкультурной конфликтной ситуации и поиска оптимальных путей ее разрешения.

Подбор ситуаций для анализа и сравнения двух культур происходит, как правило, путем опроса представителей других культур, имеющих опыт общения в целевой культуре. Кроме того, используются этнографическая и историческая литература, пресса,

Интернет и т. п. Рассказы о конфликтных ситуациях обобщаются, и наиболее часто встречающиеся ситуации оформляются в виде «культурных эпизодов». Далее, опять же путем опроса представителей культур, имеющих отношение к этим ситуациям, составляются наиболее вероятные варианты толкования конфликта, которые включаются в так называемый «культурный ассимилятор».

Суть кейсовой методики обучения межкультурной коммуникации заключается в системном подходе к организации учебного процесса, учету всех факторов, влияющих на эффективность усвоения материала, включая обеспечение студентов и преподавателей аутентичными учебно-методическими комплексами.

Кейсовая методика обучения межкультурной деловой коммуникации инициирует преподавателя проводить занятия со студентами так, чтобы получить максимальный эффект от организации самостоятельной работы студентов. По этой технологии преподаватель должен на занятиях главное внимание уделять тем аспектам, которые проблематично усвоить самостоятельно, например развитию коммуникативных навыков.

Кейс-метод выступает как собственный образ мышления преподавателя, позволяющий по-иному думать и действовать, реализовывать свой творческий потенциал. Здесь основными проблемами выступают широкая демократизация и модернизация учебного процесса, «раскрепощение» преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Задача преподавателя при обучении на основе кейсовой методики состоит в подборе соответствующего практического материала, а студентов — в разрешении поставленной проблемы. Для студента также важно узнать реакцию окружающих (других студентов и преподавателя) на свои действия. При этом нужно понимать, что возможны различные решения проблемы. Поэтому преподаватель должен помочь студентам рассуждать, спорить, но не навязывать им свое мнение. Студенты должны понимать с самого начала, что

риск принятия решений лежит на них, преподаватель только поясняет последствия риска принятия необдуманных решений.

Роль преподавателя состоит в направлении беседы или дискуссии, например, с помощью проблемных вопросов; в контроле времени работы, в побуждении студентов отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении всех студентов группы в процесс анализа кейса. Периодически преподаватель может обобщать, пояснять, напоминать теоретические аспекты или делать ссылки на соответствующую литературу.

Алгоритм действий преподавателей и студентов при использовании кейсового метода может быть представлен в следующей таблице.

Таблица 1

Подготовка и обучение на основе кейсовой методики

Фаза работы	Действия преподавателя	Действия студента
До занятия	1. Подбирает кейс. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов. 3. Разрабатывает сценарий занятия.	1. Получает кейс и список рекомендуемой литературы. 2. Индивидуально готовится к занятию.
Во время занятия	1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивая их дополнительными сведениями.	1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2. Разрабатывает варианты решений, слушает, что говорят другие. 3. Принимает или участвует в принятии решений.
После занятия	1. Оценивает работу студентов. 2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	1. Составляет письменный отчет об анализе кейса и принятых решениях.

Практика показывает, что студенты положительно реагируют на «case-study». Результаты анкетирования преподавателей иностранного языка, использующих кейс-метод в своей учебной деятельности, позволяют сделать вывод о преимуществах этой методики:

- 1) контроль устной и письменной речи показал, что у студентов значительно увеличивается словарный запас;
- 2) повышается мотивация обучающихся к изучению иностранного языка;
- 3) все больше студентов понимают практическую значимость умений профессионально общаться на языке делового партнера и т. д.

Однако метод обучения межкультурной коммуникации на основе «case-study» может быть чреват сложностями этического характера. Лишь опытный преподаватель сможет легко определить, готова ли группа поделиться личным опытом разрешения критических ситуаций и можно ли вообще рассчитывать на то, что такой опыт у обучающихся имеется. Таким образом, от преподавателя требуются не только отличные языковые способности, но и психологическая готовность к работе с личностью и группой, высокий уровень коммуникативной культуры педагога.

Вероятно, в ближайшем будущем кейсовые технологии станут одними из основных в преподавании не только менеджмента, экономики, социологии, маркетинга, но и межкультурной иноязычной коммуникации. Следует, однако, помнить, что применение кейсов должно быть методически, информационно, организационно и педагогически обоснованным и обеспеченным [2.7].

Метод культурного ассимилятора ставит своей целью научить человека видеть ситуации, возникающие при общении представителей различных культур, с точки зрения членов чужой культуры, понимать их видение мира. Название «культурный ассимилятор» связано с американским понятием «culturalassimilator» и означает описание ряда конфликтных эпизодов общения представителей

двух разных культур или так называемых «критических межкультурных эпизодов» (critical incidents) [2.8].

Для обсуждения межкультурных критических эпизодов рекомендуются, например, следующие вопросы:

— Как Вы думаете, что здесь произошло? В чем заключается конфликт? Можете ли Вы попытаться взглянуть на ситуацию с разных точек зрения?

— Какие, по Вашему мнению, сложились отношения между персонажами (дружеские, семейные, деловые и т. п.)?

— Как бы Вы предложили разрешить этот конфликт? Попробуйте найти несколько решений. К каким результатам может привести каждое из них?

— Может ли быть так, что данная ситуация неразрешима? Как представитель Вашей родной культуры поведет себя в этом случае?

— Требуется ли дополнительная информация для того, чтобы принять решение?

Работа с «культурными ассимиляторами» не ограничивается обсуждением и ответами на поставленные вопросы. Преподаватель может предложить группе оформить эпизод в виде сценки, рассмотреть возможные варианты развития ситуации, предложить обучающимся самим найти в прессе, Интернете и подготовить для занятий подобные эпизоды и т. п.

Личный опыт автора в обучении иноязычному межкультурному общению лингвистов-переводчиков позволяет сделать следующие выводы:

- использование межкультурных конфликтных ситуаций, пережитых самими участниками, значительно повышает удовлетворение у обучающихся от занятий и тем самым эффективность обучения. Поэтому эти интерактивные методы обучения довольно популярны среди студентов;
- на таких практических занятиях обучающиеся получают возможность испытать чувства и эмоции, возникающие

в реальных ситуациях межкультурной коммуникации, обсудить и проанализировать свое собственное поведение и поведение своих партнеров;

- активное использование интерактивных методов при обучении межкультурной коммуникации повышает заинтересованность студентов в будущей профессии переводчика, снижает языковой и психологический барьеры при иноязычном общении друг с другом и с преподавателем.

В практике обучения межкультурной иноязычной коммуникации используется также метод мозговой атаки, или мозгового штурма. *Мозговой штурм* — это метод группового взаимодействия, используемый для активной генерации идей с последующим анализом, критическим отбором, синтезом и проектированием.

Этот метод как способ решения проблемы первоначально был разработан в процессе производственного обучения и потом как методический прием внедрен в учебный процесс.

Метод мозгового штурма основан на психологических и педагогических закономерностях коллективной деятельности. В обычных условиях обучения творческая активность каждого человека часто сдерживается так называемыми коммуникативными барьерами.

Успех проведения мозгового штурма зависит от соблюдения двух главных принципов.

Первый принцип основан на теории синергетики (синергия с греческого языка — *synergeia* — сотрудничество, содружество). Суть этого принципа: обучающиеся могут генерировать при совместной коллективной работе идеи более высокого качества, чем при индивидуальной работе. Это происходит за счет «интерактивного эффекта». Идея, которая вначале может быть отвергнута в силу недостаточной обоснованности, додумывается коллективно и становится конструктивной.

Второй принцип состоит в том, что процесс творческого мышления нельзя тормозить преждевременной субъективной оценкой

генерируемых идей. В этом принципиальное отличие мозгового штурма от любой другой креативной технологии.

Как правило, различают следующие этапы проведения мозгового штурма:

- подготовительный;
- генерирования идей;
- анализа и оценки идей.

На первом этапе преподаватель формулирует идеи и корректирует задачи; подбирает участников для последующих этапов работы; решает организационные вопросы (подготовка помещения, техники, флип-чарта, распределение ролей среди участников и т. п.).

Обычно студенты делятся на две или, в случае необходимости, на три группы:

- «генераторы идей» — люди, способные быстро креативно мыслить и развивать как свои, так и чужие идеи;
- «аналитики» — люди, обладающие большим запасом знаний по данной проблеме, способные критически оценить выдвинутые идеи;
- «генераторы контридей».

Метод проектов или проектная деятельность. Под проектной деятельностью в данном контексте понимают самостоятельную (групповую или индивидуальную) работу студентов по выполнению проектных заданий, связанных с различными темами межкультурной коммуникации. Процесс работы над творческим проектом позволяет использовать все ранее сформированные навыки и умения профессионального характера, интегрировать экстралингвистические знания, максимально вовлекая творческие возможности личности.

Интересным примером может служить совместный австрийско-русский проект в рамках курса «Теория и практика межкультурной коммуникации», который третий год разрабатывают и реализуют кафедра иностранных языков и перевода Уральско-

го федерального университета (Екатеринбург, РФ) и департамент экономики и инженерных наук университета прикладных наук (Форарльберг, Австрия).

Цель проекта: развитие межкультурной компетенции у русских и австрийских студентов; сравнительный анализ русской и австрийской культур.

Главные задачи проекта: совместная on-line разработка австрийскими и русскими студентами в течение семестра творческих проектов в области межкультурных коммуникаций и официальная защита результатов проектов на немецком и английском языках.

В прошлом году наибольший интерес вызвали такие проекты, как «Гордость России», «Планы на будущее у российских и австрийских студентов», «Спорт в России и Австрии», «Загадочная русская душа». Самым зрелищным был признан проект «Музыкальная культура и традиции».

Деятельность преподавателя при работе с интерактивными методами (ролевые, деловые игры, кейсовая методика, метод проектов и др.) предполагает два этапа. Первый этап можно назвать подготовительным. Он представляет собой сложную творческую работу по созданию проблемной межкультурной ситуации и вопросов для ее анализа. Он осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

Однако хорошо продуманных межкультурных проблемных ситуаций и вопросов для их анализа недостаточно для эффективного проведения занятия. Для этого необходимо еще подготовить методическое обеспечение как для самостоятельной, так и аудиторной работы студентов.

Второй этап включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад студентов в анализ межкультурной проблемной ситуации.

Часто бывает целесообразно до анализа межкультурных ситуаций в аудитории провести со студентами подготовительное занятие, чтобы рассмотреть с ними данные, сравнить анализы и обсудить стратегии. Именно тогда можно определить, а иногда и усовершенствовать выбор стратегий, а также исследовать и обогатить понимание проблем данной ситуационной модели межкультурного общения через восприятие других людей.

Анализ межкультурных конфликтных ситуаций и поиск эффективной формы презентации этого анализа в аудитории являются наиболее серьезной фазой обучения. Она предусматривает выявление фактов и определение частей проблемы, а также их соотношение.

При открытии дискуссии преподавателю нужно всегда помнить, что каждое занятие имеет свое начало и свой конец. Начало дискуссии — это, возможно, единственный момент, когда ситуация полностью находится под контролем преподавателя. И поэтому этим нужно воспользоваться наилучшим образом. Ведь от того, как начнется обсуждение, в большей мере будут зависеть общий тон, интерес и направленность всех занятий. Успешность или неуспешность анализа межкультурной ситуации преподаватель может оценивать по тому, насколько обучающийся способен связать теоретические знания с жизненными реалиями и насколько он способен актуализировать то, что получает в процессе обучения.

Аудиторное общение, связанное с работой над конкретной межкультурной ситуацией, тренирует у студентов навыки выработки правильной стратегии речевого поведения, соблюдения норм и правил межкультурного иноязычного общения. Комментарии студентов по содержанию межкультурной конфликтной ситуации оцениваются преподавателем по следующим критериям: формирование аналитических навыков, навыков принятия решения, формирование навыков межличностного общения, творческий подход, формирование навыков устного и письменного общения

на иностранном языке (лексико-грамматический аспект). Поэтому интерактивные методы включают одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы его использования в практике обучения межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Для того чтобы будущие переводчики могли чувствовать себя уверенно в реальной профессиональной ситуации, они и на занятиях должны быть поставлены в такие условия, при которых на иностранном языке они могли бы решить различные проблемы межкультурного общения.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что применение интерактивных методов при обучении межкультурной иноязычной коммуникации преследует две взаимодополняющие цели, а именно: дальнейшее совершенствование коммуникативной компетенции (лингвистической и социокультурной) и формирование профессиональной переводческой компетенции будущих переводчиков.

2.2. Формирование и развитие межкультурной иноязычной компетенции у лингвистов-переводчиков

Для подготовки конкурентоспособного переводчика недостаточно выучить его бегло изъясняться на иностранном языке, необходимо научить его понимать и чувствовать систему ценностей и особенности менталитета чужой культуры, а значит, понимать подтексты, оттенки и нюансы. Грамотный переводчик должен осознавать, какое воздействие заложено «отправителем» в акте коммуникации, и быть в состоянии воспроизвести его на принимающем (переводящем) языке. Психолингвистические аспекты перевода подробно исследованы в работах И. А. Зимней, А. А. Залевской, Т. С. Серовой, И. И. Халеевой и др.

Одной из главных составляющих профессиональной компетентности переводчика является межкультурная компетенция.

Межкультурная компетенция, в самом общем виде, представляет собой стабильную способность к эффективному общению в межкультурных ситуациях с представителями других культур, которая характеризуется взаимопониманием и межкультурной чуткостью.

Межкультурная компетенция предполагает сформированность специальных знаний, умений, навыков переводчика, его способностей, личностных установок, с помощью которых он может успешно осуществлять профессиональную деятельность медиатора культур. Овладение данной компетенцией создает основу для развития профессионализма (продуктивных способов действий) и мастерства (гибкости, мобильности, адаптивности к новым ситуациям) в межкультурном общении.

Выделяют следующие этапы воспитания межкультурной компетенции:

- осознание культурной специфики человеческого поведения в целом;
- осознание системы ориентации, характерной для родной культуры;
- осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия с представителями других культур.
- В результате происходит процесс индивидуального развития обучающегося, ведущий к изменению его поведения, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей разных культур.

Межкультурная компетенция предполагает сформированность следующих личностных качеств переводчика.

Терпимость к неоднозначности. Это качество выражается в способности будущего переводчика справляться с противоречивыми ситуациями, не проявляя агрессивности. Данная способность особенно важна для устного переводчика, так как во время

устного перевода часто возникают сложные, а иногда стрессовые межкультурные ситуации.

Способность к эмпатии — это способность поставить себя на место собеседника, взглянуть на все его глазами, прочувствовать его состояние и учесть все это в своем поведении, что бывает часто важнее для понимания мыслей, мотивов поступков других людей, чем просто знания и рациональный анализ. Успешное межкультурное взаимодействие зависит в значительной степени от того, насколько переводчик владеет данной способностью.

Устойчивость к фрустрациям или раздражающим факторам в межкультурном общении. В начале профессиональной деятельности в инокультурной среде переводчик часто встречается с непониманием, заблуждением, сам часто совершает промахи, поэтому данное качество личности нам представляется особенно важным как способность выстоять в чужой культуре.

Свобода от предубеждений проявляется в способности дифференцированно воспринимать и перерабатывать необычную и противоречащую предшествующему опыту информацию.

Межкультурная компетенция непосредственно связана также с личностными особенностями темперамента переводчика (экстраверт/интроверт) и предполагает не просто наличие языковых знаний, но и использование иностранного языка в качестве рабочего инструмента межкультурного общения. Последняя функциональная особенность межкультурной компетенции требует, с нашей точки зрения, более тщательного анализа [2.9].

Последние исследования отечественных и немецких ученых в области определения содержания межкультурной компетенции привели к дифференциации аффективных, когнитивных и поведенческих характеристик. Так, профессор Ю. Больтен, завкафедрой прикладной лингвистики университета им. Ф. Шиллера, г. Йена, ФРГ, основные компоненты межкультурной компетенции структурировал в виде следующей таблицы [2.1].

Таблица 2

Аффективная характеристика	Когнитивная характеристика	Поведенческая характеристика
Толерантность к многозначности	Понимание культурного феномена на основе ощущений, мыслей, способов поведения	Желание и готовность коммуницировать с учётом названных в аффективной характеристике составляющих признаков
Устойчивость к фрустрациям		
Способность к преодолению стресса и снижению сложности	Понимание взаимосвязей поведения в других культурах	Способность к коммуникации
Самоуверенность	Понимание собственных культурных взаимосвязей поведения	Социальная компетентность (умение выстроить отношения с партнёрами из других культур)
Эмпатия, дистанция ролей		
Отсутствие предрассудков, открытость, терпимость	Понимание культурных различий партнера по взаимодействию	
Незначительный этноцентризм	Понимание особенностей межкультурных коммуникативных процессов	
Уважение других культур		
Готовность к изучению международных культур	Способность к метакоммуникации	

Межкультурное обучение требует от обучающегося усомниться в «естественности» поведения, принятого в родной культуре, или даже в корне изменить это поведение. Конфронтация с собственным «культурным Я» может вызвать серьезные эмоциональные переживания, ведущие иногда даже к нежеланию продолжить обучение. Опыт межкультурного обучения показывает, что адекватная работа над этой проблемой возможна, прежде всего, на уровне эмоционального обучения [2.1].

Специфика формирования межкультурной компетенции, на наш взгляд, заключается в том, что в ней определяющим становится *эмпатический подход*, т.е. мысленное, интеллектуальное и эмоциональное проникновение во внутренний мир другого человека, в его чувства, мысли, ожидания и стремления. Эмпатия основывается на предположении, что в одинаковых обстоятельствах все люди переживают одинаковые чувства и ощущения, и это позволяет им понять другие точки зрения, идеи и различные культурные явления.

Таким образом, формирование межкультурной компетенции на основе эмпатического подхода развивает способность человека представить себя на месте другого, принять его мировоззрение, понять его чувства, желания, поступки. Иными словами, можно сделать вывод, что межкультурное обучение основывается на опыте другого человека, а не на своем собственном.

Чтобы сформировать у студентов-переводчиков межкультурную компетенцию, преподаватель сам должен обладать достаточным собственным опытом межкультурного общения.

В целях нашего исследования рассмотрим более подробно такие понятия, как коммуникативная культура педагога. Особое место в исследовании коммуникативной культуры педагога занимает педагогическая деонтология — наука о профессиональном поведении педагога. К. М. Левитан разработал систему норм профессиональной морали педагога и определил минимум, входящий в структуру нравственного сознания каждого эффектив-

но работающего учителя. Он разводит понятия «культурность» и «культура». Культурность — это совокупность внешних форм общения, этикета, языка. Прямой связи с культурой здесь нет. Многие хорошие манеры не несут в себе прямой моральной нагрузки. Профессиональная культура педагога в этой области обнаруживается не столько через знание моральных норм, сколько через их корректировку применительно к конкретной ситуации, умение считаться с другими людьми. Доброжелательность и мягкость, стремление понять другого, экономность и четкость взаимоотношений — вот наиболее характерные черты культурного поведения учителя. Показателями высокого культурного уровня современного педагога становятся и такие качества, как вдумчивость, критичность и самокритичность, постоянное творческое напряжение» [2.10].

В процессе межкультурного обучения будущих переводчиков формируются коммуникативная, интерактивная, перцептивная и игротехническая компетенции самого преподавателя.

Под коммуникативной компетенцией преподавателя мы понимаем знание значения и содержания вербальных и невербальных способов общения и правильное их использование в ходе преподавания, владение техникой постановки вопросов и ответов на них, умение устанавливать обратную связь для диагностики понимания информации слушателями.

Интерактивная компетенция преподавателя заключается во владении стратегиями взаимодействия со слушателями, в умении организовать командную работу, то есть правильно распределить игровые роли, четко сформулировать цели и задачи взаимодействия, проблему, грамотно осуществить инструктаж, консультирование. Интерактивная компетенция преподавателя предполагает также управление межличностными конфликтами, возникающими на занятиях, сформированные навыки руководства дискуссией, полемикой, спором и проектирование более эффективных стратегий поведения взрослых обучаемых.

Перцептивная компетенция связана со знанием коммуникативных типов обучаемых и технологий их диагностики; с умением формировать адекватный ситуации и аудитории визуальный имидж; с высоким уровнем эмоциональной культуры преподавателя, с его сильной «психологической защищенностью» в напряженных ситуациях.

Игротехническая компетенция преподавателя предполагает наличие профессиональных знаний по интерактивным технологиям, их предназначению, специфике и принципам разработки и проведения; знание способов психологической поддержки обучаемых, умение спроецировать коммуникативную психологически комфортную среду; владение креативными приемами и навыками создания творческой атмосферы на занятиях; понимание значимости образовательной результативности игровых технологий.

В процессе межкультурного обучения и воспитания студентов-переводчиков преподаватель выполняет шесть основных функций.

1. *Гносеологическая функция* решает задачи получения и накопления новых знаний по преподаваемой дисциплине. Эта функция требует высокого уровня интеллектуальных способностей преподавателя: быстроты и способности к овладению специальными знаниями — предметными знаниями, знаниями по педагогике, психологии, методике преподавания конкретной дисциплины и т. д. Следует подчеркнуть, что здесь имеет место особая проблема: как правило, предметные знания высоко ценятся преподавателями и находятся на высоком уровне, а знания по психологии, педагогике, методике — самое слабое звено в высшей школе.

2. *Проектировочная функция* связана с проектированием целей, программы, планов, методических систем и технологий преподавания курса. Конструктивная деятельность заставляет преподавателя последовательно и рационально строить занятия, побуждает мыслить творчески, создавая специфические разно-

видности проектов, разрабатывать альтернативные методы, приемы и технологии обучения.

3. *Конструирующая функция* включает в себя действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий. Особенность деятельности преподавателя здесь, в отличие от конструирующей деятельности инженера, состоит в том, что его конструирование носит разовый характер, осуществляется в аудитории. Имея перед собой план занятия, конспект лекции, текст кейса, которые выступают проектами, преподаватель каждый раз по-новому осуществляет конструирование занятия, учитывая особенности аудитории, состояние своей подготовки и т. п.

4. *Организационная функция* решает задачи реализации запланированных действий, организации учебно-воспитательного процесса. Организаторские способности преподавателя проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность студентов, объединив их вокруг анализируемой проблемы.

5. *Коммуникативная функция* включает в себя действия преподавателя, связанные с установлением отношений взаимопонимания, уважения, доверия к студентам. Коммуникативная компетенция играет исключительно важную роль в деятельности преподавателя. Она является условием совершенствования профессионализма, источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов. Она предполагает:

- способность всесторонне и объективно воспринимать обучающегося как партнера по общению;
- способность вызывать у него доверие, сопереживание в процессе совместной деятельности;
- способность быть открытым в общении, делиться информацией;
- способность предвидеть и ликвидировать конфликты;

- способность справедливо, конструктивно и тактично критиковать;
- способность воспринимать и учитывать критику, гибко перестраивая свое поведение и учебную деятельность.

6. *Воспитательная функция* направлена на формирование личности обучающегося, его общую и профессиональную социализацию. В осуществлении этой функции очень важны чувствительность преподавателя к особенностям состояния, настроения, мотивации студентов. Преподаватель должен обладать эмпатией, т.е. способностью понимать внутреннее состояние обучающегося, способностью к сопереживанию. Немаловажны и чувство меры и такта, которые проявляются в особой чувствительности к изменениям, происходящим в личности и деятельности студентов под влиянием различных факторов, в том числе средств педагогического воздействия. Важным инструментом воспитания является и чувство сопричастности преподавателя к различным изменениям, происходящим в учебной и внеучебной деятельности студентов.

Особенность работы преподавателя, практикующего интерактивные методы при формировании у будущих переводчиков межкультурной компетенции, заключается в том, что он не только максимально реализует свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций: обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, хотя у многих одни доминируют над другими. Если, в принципе, в реальной вузовской практике эти функции часто реализуются отдельно, то в процессе преподавания межкультурной иноязычной коммуникации наблюдается их органическое единство.

Повышение эффективности деятельности преподавателя межкультурной коммуникации связано с воплощением ряда специальных *принципов*, свойственных только преподавателю, практикующему в своей деятельности такие интерактивные методы, как кейс-метод, ролевые и деловые игры и др.:

1. *Принцип многообразия и эффективности* дидактического арсенала, который предполагает овладение дидактикой, её принципами, приемами и методами. Профессиональной потребностью преподавателя теории и практики межкультурной коммуникации является постоянное изучение новых отечественных и зарубежных интерактивных методов, целенаправленное их использование в учебном процессе.

2. *Принцип партнерства, сотрудничества с обучающимися*, базирующийся на признании их равноправными партнерами в процессе обучающей деятельности; на коллективном обсуждении ситуаций, на взаимодействии.

3. *Принцип смещения роли преподавателя* с «трансляции знаний» к организации процесса их добывания. В настоящее время происходит снижение роли преподавателя как единственного «держателя» научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной и учебной информации.

4. *Принцип максимального использования достижений педагогической и психологической науки, опыта, накопленного коллегами*. Психологическая и педагогическая обоснованность, формулировка не только образовательных, но и воспитательных целей обучения существенно отличает преподавателя теории и практики межкультурной коммуникации от преподавателей, использующих классические, традиционные методы обучения.

5. *Принцип творчества*, который превращает занятия на основе интерактивных методов обучения в индивидуально неповторимый творческий процесс.

6. *Принцип прагматизма*, ориентирующий на четкое определение возможностей того или иного интерактивного метода, а также возможных результатов обучения. Если преподаватель, обучающий на основе традиционных методов, практически не задумывается о результатах своего обучения, либо сводит их к оценке, которая отражает в значительной мере лишь знания, то преподаватель

в области межкультурной коммуникации планирует результат с точки зрения формирования у студентов навыков анализа межкультурной проблемной ситуации и выработки моделей поведения в ней.

Обобщая изложенное выше, мы приходим к выводу, что профессиональная компетентность переводчика не ограничивается только хорошим знанием языков оригинала и перевода. Компетентностная модель переводчика, равно как и преподавателя переводческих дисциплин, включает в себя такие главные составляющие переводческой компетенции, как лингвистическая, экстралингвистическая, межкультурная, информационно-коммуникационная и стратегическая компетенции.

Список литературы к главе 2

2.1. Bolten J. Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft / J. Bolten. — Berlin : Verlag Wissenschaft und Praxis, 2005. — 396 с.

2.2. Рот Ю. Встречи на грани культур : Игры и упражнения для межкультурного обучения / Ю. Рот, Г. Коптельцева. — Калуга : ООО «Полиграф-Информ», 2001. — 188 с.

2.3. Гиниатуллин И. А. Межкультурное обучение иностранным языкам : элементы содержательной и категориальной интерпретации / И. А. Гиниатуллин // Компетентностный подход в обучении иностранным языкам и проблемы самостоятельной учебной деятельности [Текст] : сб. науч. тр. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». — Екатеринбург, 2010. — 61 с.

2.4. Арутюнов Ю. С. Игровая деятельность в учебном процессе / Ю. С. Арутюнов. — М. : ИПКИР, 2000. — 53 с.

2.5. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / А. П. Панфилова. — СПб : ИВЭСЭП, «Знание», 2003. — 536 с.

2.6. Riedl A. Grundlagen der Didaktik / A. Riedl. — Franz Steiner Verlag, 2004. — 247 с.

2.7. Корнеева Л.И. Межкультурная деловая коммуникация на основе «кейсовой методики» (на примере немецкого языка) : учебное пособие / Л.И. Корнеева, Ю.В. Корнеева. — Екатеринбург, 2011. — 199 с.

2.8. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг / Ю. Рот, Г. Коптельцева. — М., 2006. — 237 с.

2.9. Корнеева Л.И. Повышение квалификации руководящих кадров в области межкультурной деловой коммуникации в России и Германии / Л.И. Корнеева. — Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2004. — 396 с.

2.10. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. — М. : Наука, 1994. — 192 с.

ГЛАВА 3. Социолингвистический аспект подготовки лингвистов-переводчиков

3.1. Язык и общество

Язык и общество — это одна из актуальных проблем современной лингвистики, которая связана с исследованиями социального характера языка, его возникновения, развития и функционирования. В частности, ученые рассматривают происхождение и механизм связи языка и общества, его социальную стратификацию, сферы применения языка и его функциональную дифференциацию, взаимоотношения языков в мультилингвальных обществах, воздействие общества на язык, виды этого воздействия и т. п.

Общеизвестно, что язык — это социальный феномен, который выполняет разнообразные социальные функции, среди которых можно выделить: 1) коммуникативную функцию — передачу и получение вербального сообщения в процессе межличностной коммуникации; 2) когнитивную функцию — хранение знаний в памяти индивида, создание картины мира; 3) социативную — создание условий для успешного обмена информацией путем сле-

дования коммуникативным постулатам. Язык не только связан с материальной деятельностью общества, но и с формами духовной жизни — сознанием и мышлением. Связь языка и мышления и их взаимовлияние исследуется философами, социологами, лингвистами еще со времен В. Гумбольдта, который в своих работах сформулирует это положение в предельно ясном виде: «Язык есть орган, образующий мысль... Деятельность мышления и язык представляют, поэтому, неразрывное единство» [3.1].

В современной науке существуют разные, часто противоположные, взгляды на происхождение и характерные особенности связей языка и общества. Одни ученые полагают, что развитие языка полностью определяется обществом — его развитием и существованием.

В частности, проблемой отношений между социологией и лингвистикой занималась французская социологическая школа — направление в языкознании, трактующее язык прежде всего как общественное явление. Известный представитель этого направления А. Мейе утверждал, что социальность языка определяет языковые изменения, а «конечной причиной изменения значения слов являются не внутренние сдвиги в контексте и не психологические процессы как таковые, а стоящие за ними социальные факторы, в одних случаях такие, как изменение реалий, обозначаемых словом, или исторических условий употребления слова, в других — употребление слова в более широких или в более узких кругах общества» [3.2].

Сторонники лингвистического детерминизма утверждают, что структура языка оказывает влияние и даже определяет образ мышления людей и способ познания внешнего мира. Самые известные работы, где сформулированы эти идеи, появились в 30-х годах XX века, они принадлежат американским лингвистам Бенджамину Уорфу и Эдварду Сэпиру. Так, Уорф утверждал, что «поскольку каждый язык имеет определенную форму и не существует двух одинаковых форм, следовательно, культуры, обладающие

различными языками, имеют различные взгляды на окружающий мир, предопределенные данным языком» [3.3].

Гипотеза лингвистической относительности подвергалась критике с многих позиций, так как с точки зрения современной лингвистики очевидно, что язык — это только один из многих факторов, которые обуславливают мысли и действия человека, тем не менее гипотеза Сепира — Уорфа не перестает привлекать внимание ученых.

В настоящее время проблемы связи языка и общества рассматриваются во многих лингвистических исследованиях. Внимание уделяется как изучению культурно-исторических факторов развития языка, так и влиянию языкового строя на особенности восприятия и мира. Современная лингвистика изучает как внутренние причины, мотивирующие развитие языка, которые связаны с его системными особенностями, так и внешние внеязыковые причины — социальные факторы, которые оказывают влияние на развитие языка и особенности его функционирования. Исследования показывают, что внешние социальные факторы, как правило, влияют на язык не прямо, а опосредованно, только в лексике социальные изменения получают наиболее непосредственное отражение.

Так, например, слова Google, blogging, texting, SMS, iPhone, которые появились в результате бурного развития информационных технологий и массово используются англоговорящими людьми в настоящее время, еще 15 лет назад звучали бы для обычных людей как иностранные.

Социальная дифференциация языка является одной из форм влияния общества на язык, она возникает в связи с социальной неоднородностью общества: литературный язык, территориальные и социальные диалекты и т.п. Еще одна форма связи языка и общества — детерминированность использования языковых средств социальными особенностями носителей языка: возрастными, образовательными, профессиональными и др., социальными ролями участников коммуникации, ситуацией общения.

Специфика языковой ситуации современного английского языка, на наш взгляд, заключается в отчетливом выражении двух противоположных тенденций: расшатывании норм языка (широкое использование прямых оценок, ненормативной лексики, жаргонизмов и просторечия) и эвфемизации (ориентация на корректность речевого поведения, стремление сгладить противоречия, зауалировать резкие прямые оценки, замаскировать сущность некоторых реалий нашего времени с тем, чтобы повлиять на аудиторию).

Известно, что специфика языковой ситуации в стране определяется социально-экономическими факторами в жизни общества и уровнем его духовной культуры. Особенно активно языковые изменения проявляются в разговорных субкодах национального языка.

3.2. Социолингвистика и изучение иностранного языка

Социолингвистика (социальная лингвистика) — «отрасль языкознания, изучающая язык в связи с социальными условиями его существования. Под социальными условиями имеется в виду комплекс внешних обстоятельств, в которых реально функционирует и развивается язык: общество людей, использующих данный язык, социальная структура этого общества, различия между носителями языка в возрасте, социальном статусе, уровне культуры и образования, месте проживания, а также различия в их речевом поведении в зависимости от ситуации общения» [3.4].

Американский социолог У. Лабов, который является одним из основоположников современной социолингвистики, в своей работе «Исследование языка в его социальном контексте» утверждает, что «в последние годы разработан подход к лингвистическому исследованию, при котором внимание сосредоточено на функционировании языка в сообществе его носителей и целью которого

является создание языковой теории, пригодной для объяснения соответствующих фактов» [3.5]. Из этого следует, что фокус исследования здесь находится не на языке как таковом, не на его внутренней структуре и инвентаре языковых средств, а на том, как используют язык представители того или иного общества.

Междисциплинарный статус социолингвистики находит отражение в используемой ею терминологии и понятийном аппарате в целом.

Ряд терминов (языковое сообщество, языковая ситуация, социально-коммуникативная система, языковой код, билингвизм, диглоссия, языковая политика и др.) являются специфическими для социолингвистики. Кроме того, есть ряд понятий (языковая норма, речевое общение, речевой акт и др.), который заимствован из других отраслей лингвистики, некоторые термины (социальная структура общества, социальный статус, социальная роль, социальный фактор и др.) пришли в социолингвистику из социологии.

Главные цели социолингвистики — изучение использования языка представителями того или иного общества, выявление и анализ факторов — различного рода изменений в обществе, в котором живет данный язык, влияющих на его развитие. Эти цели коррелируют с двумя стержневыми социолингвистическими проблемами — проблемой социальной дифференциации языка и проблемой социальной обусловленности развития языка.

Рассматривая проблему социальной дифференциации языка, необходимо отметить, что в настоящее время большинство лингвистов разделяют точку зрения, согласно которой отношения между структурой общества и социальной структурой языка не являются линейными, а представляют собой достаточно сложную зависимость. Структура социальной дифференциации языка многомерна и обусловлена как разнородностью социальной структуры (стратификационная вариативность), так и многообразием социальных ситуаций (ситуативная вариативность). Очевидно, что стратификационная вариативность выражается в тех языко-

вых и речевых различиях, которые существуют у представителей, принадлежащих различным социальным слоям и группам. Что касается ситуативной вариативности, то она проявляется в преимущественном использовании тех или иных языковых средств, в зависимости от социальной ситуации. Вариативность такого рода может проявляться, когда мы наблюдаем смену языка, регистра речи или диалекта.

Говоря о проблеме социальной обусловленности языка, необходимо отметить, что в настоящее время существует несколько социолингвистических теорий, в рамках которых эта проблема успешно разрабатывается. Е. Д. Поливанов, например, в своей теории языковой эволюции утверждает, что «социальные факторы не могут изменять языковых процессов, но от них зависит направление языковой эволюции. В языке действуют свои внутренние законы, независимые от социальных изменений, социальные же факторы способны воздействовать только на конечную цель развития языка в данный исторический период» [3.6].

Американский ученый У. Лабов также считает, что изменения в структуре языка можно правильно интерпретировать только с учетом информации о языковом сообществе, которое пользуется этим языком. Языковое изменение рассматривается им через матрицу социального и языкового поведения языкового коллектива [3.5].

В настоящее время, по мнению Л. П. Крысина, «в социолингвистике отчетливо выделяются национально ориентированные направления исследований. Это обстоятельство связано с тем, что в каждой стране и, более узко, в каждой этносоциальной общности складываются своеобразные условия функционирования языка (или языков), и на первый план выдвигаются такие проблемы, которые актуальны для данной национальной общности (или многонациональной, но характеризующейся единством социально-экономической и политической жизни)» [3.7].

Одним из основных понятий социолингвистики является понятие языковой ситуации — «совокупность форм существования

языка (региональных койне, территориальных и социальных диалектов), обслуживающих континуум общения в определенной этнической общности или административно-территориальном объединении» [3.8, с. 481]. По существу, языковая ситуация — это состояние социально-коммуникативной системы и функциональные отношения между ее компонентами (языками, жаргонами, социальными и территориальными диалектами) в определенный период ее функционирования.

В настоящее время в языковой ситуации в Великобритании фиксируются существенные изменения. Во-первых, изменяется состав социально-коммуникативной системы, вызванный большим притоком мигрантов в британскую столицу и другие крупные города, этому способствует социальная политика официальных властей, политика мультикультурализма, выражаемая, в частности, в лояльности к культуре иммигрантов, в предоставлении равных возможностей всем членам многонационального британского общества. В материалах некоторых исследователей отмечается, что в иммигрантских сообществах распространено более 300 языков. Хотя позиции государственного языка — английского — поддерживаются языковой политикой государства, направленной на интеграцию мигрантов в британское общество, это ведет к изменениям в составе социально-коммуникативной системы, обслуживающей это общество. Процессы соприкосновения разных культур также находят отражение в лексических заимствованиях, например, из арабского *hijab* (традиционная одежда); *jihad* (священная война для защиты ислама).

Во-вторых, изменяется баланс социально-коммуникативной системы за счет расширения сферы распространения некоторых социолектов, в частности компьютерного и Интернет-жаргона. Известный британский лингвист Д. Кристал назвал это явление «электронной революцией» [3.9]. Жаргонная лексика, используемая в социальных сетях, специфические сокращения, возникшие при написании текстовых сообщений мобильных телефонов,

смайлы и эмодзи используются не только в неформальном общении, но частично переходят в стандартный английский язык.

Еще одна важная цель социолингвистики — использование языка в целях коммуникации, и в частности изучение речевого поведения как результат выбора наиболее эффективного варианта для построения социально правильного высказывания. При этом необходимо выявить базовые критерии отбора социально значимых вариантов, механизм их отбора. Конечным результатом является выявление социальных норм, определяющих речевое поведение представителя общества.

В социолингвистике в этой связи используется термин «переключение субкодов», когда участник коммуникации переключается с одного языка (диалекта, стиля) на другой, заменяя в процессе коммуникации одни языковые средства на другие, в зависимости от ситуации общения.

Механизмы кодовых переключений обеспечивают взаимопонимание между участниками коммуникации, комфортность и эффективность его процесса. С другой стороны, неспособность коммуниканта изменять свою речь, варьировать языковые средства в зависимости от ситуации общения, следование только одному коду воспринимается как проблема коммуникации и ведет к коммуникативным конфликтам.

Еще одна важная проблема социолингвистики это проблема языковой политики. Под языковой политикой обычно понимают ряд мер, которые устанавливает и осуществляет государство с целью изменения или сохранения существующей языковой ситуации: состава и относительного распределения кодов и субкодов, введения новых или сохранения старых норм языка.

Кроме теоретической разработки стоящей перед ней задач, социолингвистика решает и прикладные задачи. Одной из них является проблема обучения иностранным языкам. Общеизвестно, что обучение языку наиболее эффективно тогда, когда в методике его преподавания учитываются не только собственно лингвисти-

ческие, но и экстралингвистические факторы. Это является необходимым условием формирования у студентов социокультурной компетенции. Понятие иноязычной социокультурной компетенции как осведомленности о социокультурном контексте использования языка сравнительно недавно вошло в понятийный аппарат теории обучения иностранным языкам. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом, она представляет собой «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка». [3.10]. Однако понятие социокультурной компетенции в настоящее время уточняется и дополняется в связи с развитием общества и изменений к требованиям, предъявляемым к специалисту, профессионально владеющему иностранным языком.

Результатом обучения иностранному языку студентов бакалавриата направления «Лингвистика» является владение первым иностранным языком как средством общения на уровне Advanced (C1). В аспекте говорения уровень Advanced, в частности, предполагает, что студент общается на различные темы с ограниченным числом грамматических и лексических ошибок, знает и умеет применять на практике идиоматические выражения и устоявшиеся фразы или словосочетания, оперирует фонологическими особенностями языка, использует официальный и неофициальный стили к месту и ко времени.

Компоненты социокультурной компетенции отражены в требованиях образовательного стандарта нового поколения, чем является формирование у бакалавра лингвистики таких общекультурных компетенций, как:

- способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими от-

- каз от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума;
- владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов.

При обучении лингвистов-переводчиков мы рассматриваем формирование социокультурной компетенции во взаимосвязи с другой составляющей коммуникативной компетенции — лингвистической. В этом случае фокусирование на социолингвистическом аспекте при обучении студентов позволяет эффективно реализовать формирование как лингвистической компетенции, так и отдельных компонентов социокультурной компетенции.

3.3. Неологизмы как отражение изменений социально-коммуникативной системы современного английского языка

Изменяющаяся экстралингвистическая действительность так или иначе требует постоянного введения новых лексических единиц и переосмысления уже существующих слов. В современной лингвистике термин «новая лексическая единица» имеет несколько вариантов: «новообразование, неообразование, новация, инновация, неоминация, новая номинация, новшество, неологизм, окказионализм» [3.11].

Термин «неологизм» используется в современной лингвистике чаще всего, однако следует отметить, что, несмотря на его традиционность, это понятие до сих пор не имеет однозначного определения.

Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение: «неологизмы (от греч. *neos* — новый и *logos* — слово) — слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке или использованные

один раз («окаzionaliальные» слова) в каком-либо тексте или акте речи» [3.12, с. 331].

Зарубежные лингвисты дают понятию «неологизм» следующее определение: «Слово или словосочетание, вошедшее в язык (как заимствование, придуманная единица или семантическое переосмысление) сравнительно недавно, часто употребляющееся с пояснением своего значения и зафиксированное в специализированных словарях» [3.13].

В процессе наименования возможны четыре изменения: 1) использование данного знака для обозначения нового объекта, 2) введение нового знака для обозначения объекта, уже имеющего название в языке, 3) введение нового знака с новым обозначаемым и, наконец, 4) неупотребление знака в связи с дезактуализацией обозначаемого, то есть неологизмом является слово (или устойчивое их сочетание), новое по форме, по содержанию или и по форме, и по содержанию.

Изучение неологизмов невозможно без построения их типологии, которая может учитывать различные признаки.

В. И. Заботкина выделила три типа неологизмов: собственно неологизмы, трансноминации и семантические инновации. Собственно неологизмы являются сочетанием новой формы и нового значения. Трансноминациями называются неологизмы, которые передают с помощью новой языковой формы значение, уже имеющееся в языке. Они появляются путем заимствования, а также через морфологическое словообразование. Наконец, к семантическим инновациям (или семантическим неологизмам) относятся новые значения уже существующих слов, поэтому их также называют «переосмыслениями» [3.14, с. 15].

И в английском, и в русском языках преобладают слова, относящиеся к первому типу, так как в связи со стремительным развитием общества, науки и техники имеется постоянная потребность называть новые реалии.

Развитие новых технологий является в настоящее время одним из главных факторов возникновения неологизмов в английском

языке. Каждый год Оксфордский словарь английского языка фиксирует сотни новых слов, значительная часть которых появилась в сфере новых технологий (больше всего в сфере информационных и Интернет-технологий). Словарь языка социальных сетей, терминология Twitter и Facebook демонстрируют удивительную способность английского языка быть одновременно креативным и консервативным.

Например, Twitter — имя бренда, возникшее на основе звуко-подражательного слова *tweet*/щебетать, вызвало к жизни целую группу однокоренных лексем, образованных по существующим в английском языке словообразовательным моделям:

to tweet (гл.) — публиковаться в одноименной социальной сети (обратное словообразование от имени бренда);

tweet (сущ.) — сообщение в одноименной социальной сети (конверсия от глагола);

tweeteer (сущ.) — человек, который публикует сообщения (аффиксация с прибавлением к глаголу суффикса *-er* со значением деятеля);

to retweet (гл.) — скопировать и опубликовать сообщение другого пользователя социальной сети (аффиксация с прибавлением к глаголу префикса *-re* со значением «сделать вновь»);

RT (гл.) — аббревиатура от *retweet*.

Другой пример неологизмов словаря социальных сетей, которые образованы от уже существующих в языке слов:

friend — привилегированный пользователь вашей страницы соцсети, (переосмысление прямого значения слова);

to friend (гл.) — добавить пользователя соцсети к своему списку привилегированных пользователей (конверсия от нового переосмысленного значения);

to defriend, to unfriend — удалить пользователя соцсети из своего списка привилегированных пользователей (аффиксация с прибавлением к глаголу негативного префикса).

От неологизма *selfie* — фотографирование смартфоном себя самого, которое является сейчас очень популярным в англоязыч-

ных странах, по аналогии создаются другие новые лексемы, такие как *doublie* — селфи двух человек или *backie* — селфи со спины. (Oxford).

Не вызывает сомнения, что будущим переводчикам необходимо постоянно расширять свой словарный запас. Освоение новой лексики сферы новых технологий, а также нахождение и фиксирование их русских эквивалентов является важной составляющей обучения будущих бакалавров лингвистики.

В тематическом плане дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» целая тема посвящена неологизмам. В частности, освоение новой лексики сферы информационных технологий происходит на занятии по данной дисциплине следующим образом:

1. Индивидуальная работа. Чтение короткой статьи о роли, которую играют информационные технологии (Интернет, мобильный телефон, социальные сети и др.) в жизни человека в современном обществе, с выделенными по тексту статьи неологизмами (например: *microblogging, lifecasting, phoneography, netspeak, twitterverse, etc*). Студенты выявляют значения новых слов из контекста.

2. Индивидуальная работа. Распределение выделенных новых слов по группам: а) я знаю, что значит это слово; б) я встречал это слово, но не уверен, что оно означает; в) я никогда не встречал это слово и не знаю его значение.

3. Работа в парах. Студенты сравнивают свои ответы с ответами партнера, получают недостающую информацию, объясняя друг другу значения новых слов.

4. Работа в парах. Студенты проверяют значения и находят значения оставшихся незнакомых им слов в различных Интернет-источниках (словарях, словниках, списках неологизмов).

5. Работа в парах, затем весь класс. Студенты подбирают эквиваленты данным неологизмам в русском языке, затем сравнивают свои варианты с выбором других студентов, обсуждая и выбирая наиболее точный перевод.

6. Общая дискуссия. Так как эквиваленты многих английских неологизмов сферы информационных технологий — это фонетические заимствования из английского языка (например, *microblogging* — микроблогинг), студентам предлагаются следующие темы для обсуждения:

а) мне нравится, как Интернет меняет русский язык. Этот глобальный феномен облегчает общение, так как появляется все больше английских слов, понятных людям разных национальностей;

б) с появлением все большего количества английских слов и выражений мой родной язык становится хуже, я хочу, чтобы такие слова были запрещены.

В результате занятия студенты не только знакомятся с неологизмами актуальной в современном обществе сферы Интернет-технологий, но и осваивают эту лексику, подбирают варианты перевода, тренируя, тем самым, переводческие навыки. Кроме того, являясь, как все молодые люди, активными участниками социальных сетей, продвинутыми пользователями Интернета, студенты могут добавить новую лексику к предложенной на занятии и поделиться неологизмами, окказионализмами и вариантами их перевода, привлеченными из своего личного опыта Интернет-общения. Общая завершающая дискуссия о существующей в русском языке ярко выраженной тенденции заимствований из английского языка дает возможность студентам не только практиковаться в ведении дискуссии на английском языке, но и посмотреть на языковые проблемы с точки зрения социолингвистического подхода. В частности, выявить и оценить признаки изменения баланса социально-коммуникативной системы языка за счет расширения сферы распространения компьютерного и Интернет-жаргона, меры по изменению языковой политики и т. п.

Другой фактор возникновения неологизмов в английском языке — это изменение языковой ситуации (меняется состав социально-коммуникативной системы, когда политика властей направлена на предоставление равных возможностей представителям

разных социальных слоев и разных национальностей общества). Это выражается, в частности, в большом распространении неформальной речи, образовании новой лексики в сниженном регистре речи, в области сленга, жаргона.

Часто это лексические сокращения, такие как *inspo* — от *inspiration* (вдохновение) (Cambridge) или *obvi* — от *obvious* (очевидно). (Cambridge) или аббревиатуры: *NBD* от *nobigdeal* (ерунда, пустяки). (Oxford);

FOGO от *fearofgoingout* (шутливое выражение нежелания выйти и развлекаться с друзьями). (Cambridge).

Многие лексемы образованы способом словосложения:

to photobomb — испортить потенциальную фотографию, неожиданно появившись на заднем фоне во время процесса съемки. (Oxford).

dumbwalking — медленно прогуливаться, не обращая внимание на окружающий мир, уткнувшись в свой смартфон. (Cambridge).

manspreading — ситуация в общественном транспорте, когда мужчина сидит развалившись, широко раздвинув ноги, занимая частично соседнее сиденье. (Oxford).

Продуктивным способом образования разговорных неологизмов является метафора. Так, ироничное значение слова *vamping* — бодрствовать поздно ночью, общаясь в социальных сетях, основано на сравнении с образом жизни вампиров, которые, как известно из соответствующей литературы, особенно активны ночью (Cambridge).

Для качественной подготовки лингвиста-переводчика необходимо рассматривать обучение разговорному иностранному языку в социолингвистическом контексте. Как было сказано выше, одной из задач социолингвистики является исследование факторов построения социально правильного высказывания. Для этого выявляются социальные нормы, определяющие речевое поведение представителя общества, критерии выбора наиболее эффективного варианта речевого поведения в конкретной ситуации общения.

Обучение строится не просто на овладении элементами разговорного языка, а на более глубоком понимании процесса механизма переключения субкодов (социолингвистический термин), когда участник коммуникации переключается с одного языка (диалекта, стиля) на другой, заменяя в процессе коммуникации одни языковые средства на другие, в зависимости от ситуации общения.

Для этого в учебный план подготовки лингвиста-переводчика включены теоретические лингвистические дисциплины (лексикология, стилистика, теоретическая фонетика), в курсе которых стилистическая стратификация языковых средств на различных уровнях языка рассматривается весьма подробно. Однако практические навыки в использовании разговорных языковых средств в соответствии с ситуацией общения эффективно отрабатываются на актуальных аутентичных примерах на занятиях по практике языка.

В качестве примера можно привести описание занятия по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка».

1. Этап предварительной подготовки. Студентам дается домашнее задание: найти по три-пять неологизмов английского языка из разных сфер деятельности, но с условием, что слова должны быть стилистически маркированы как разговорные. Для этого они могут использовать различные Интернет-источники (общие онлайн-словари, списки неологизмов, словари неологизмов).

2. На занятии в аудитории преподаватель показывает пример выполнения задания. На доске пишется слово — разговорный неологизм (например, *digital surgery — post production techniques used to make actors appear taller and slimmer, and less wrinkled*). Дается задание догадаться о значении слова.

3. Работа всего класса. Студенты озвучивают свои предположения, преподаватель комментирует, подводя к правильному определению значения слова.

4. Далее каждый студент предлагает классу догадаться о значении неологизма, который он/она выбрал в процессе подготовки к занятию.

5. Индивидуальная работа. Студенты записывают свои неологизмы на карточках, подготовленных преподавателем.

6. Работа в группах. Каждой группе выдается набор карточек с неологизмами (случайная выборка), группа коллективно пытается вспомнить значение неологизма.

7. Работа всего класса. Проверка значений неологизмов, уточнение значений.

Далее могут быть предложены варианты заданий, как, например, сгруппировать неологизмы по сферам употребления и по способам образования.

8. Работа всего класса. Обсуждение результатов: а) неологизмы каких сфер употребления преобладают в данной выборке? Почему?; б) какие способы образования новых слов оказались наиболее продуктивны в данной выборке?

Таким образом, самостоятельная работа студентов по поиску и отбору неологизмов позволяет получить общую информацию о состоянии неологической лексики английского языка из первых рук. В результате, помимо определенного количества освоенной новой актуальной лексики, студенты получают возможность увидеть тенденции продуктивного словообразования в современном английском языке, сферы, в которых наблюдается большое количество неологизмов, что, в свою очередь, является отражением процессов, происходящих в обществе.

В связи с этим представляется необходимым подробно остановиться на продуктивных способах словообразования в английском языке и возможностях использования этой темы для фокусирования на некоторых социолингвистических аспектах при обучении лингвистов-переводчиков.

Одним из продуктивных способов образования неологизмов в английском языке в настоящее время является телескопия. Телескопные слова образуются путем стягивания в одно новое цельнооформленное слово начальных элементов одного слова и конечных элементов другого. Например, *brunch* — «поздний завтрак»

(breakfast + lunch), wrizzled — «с глубокими морщинами» (wrinkle + frizzle), smog — «смог» (smoke + fog).

Данный способ словообразования представляет собой один из самых неординарных и сложных словообразовательных процессов. Значение нового слова либо полностью, либо частично совмещает значения всех входящих в него структурных компонентов, являясь наглядным примером проявления принципа экономии языковых усилий.

В англоязычной лингвистической литературе существует обилие терминов для обозначения подобных образований: «слова-портмоне» (portmanteau words), «слова-амальгамы» (amalgam word/form), «слова-гибриды» (hybrids), «бленды» (blends), «слова-сращения» (coalesced words), «слова-слитки» (fusions), «слова-телескопы» (telescope words), «слова-компози-ты» (composit words), «слова-наложения» (overlapping words), «слова типа brunch» (brunch-words), «пересекающиеся формы» (cross-forms) [3.15].

Такой же терминологический разнобой наблюдается и в отечественной лингвистической литературе. Лексические единицы, образованные описанным выше способом, называют: «телескопами», «телескопными словами», «телескопическими образованиями», «словами-слитками», «вставками», «контаминациями», «свертками», «телеосновами», «словами-спайками», «словами-амальгамами», «контрактурами», «аддиктурами», «словами-гибридами», «словами-портмоне», «словами-бумажниками» [3.16].

В настоящее время термин «телескопия» и «телескопные слова» становятся все более общепризнанным как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике. Данные термины довольно точно описывают образование новых лексических единиц: исходные слова как бы вкладываются одно в другое, что напоминает вдвигание трубок телескопа.

Английские термины 'blending' и 'blends' также широко используются для обозначения этого способа словообразования, так

как, по мнению лингвистов, они более точно выражает его суть, по сравнению с другими терминами.

Лингвисты отмечают чрезвычайное структурное многообразие телескопных слов, что является следствием непредсказуемого характера процесса их образования. Сочетание компонентов, при котором иногда представляется сложным или невозможным выделить составляющие слова, необычная морфологическая и звуковая форма бленда заставляют собеседника «расшифровывать» его смысл и, тем самым, воспринимать информацию на ином уровне.

Телескопные слова являются экспрессивными языковыми средствами, экспрессивность блендов представляется наиболее значимой характеристикой, делающей их привлекательным языковым материалом для текстов публичной коммуникации.

Лингвистический термин «экспрессивность», по авторитетному мнению В.Н. Телия, является одним из «наиболее зыбких, неопределённых областей исследования до настоящего времени, занимая, между тем, промежуточное положение между стилистикой, семантикой и прагматикой речи» [3.17].

Экспрессивность — категория стилистики, лингвистики, которая: 1) охватывает гомогенные и гетерогенные связи формальных, семантических, функциональных и категориальных единиц; 2) отражает и выражает сознательное, целенаправленное, субъективное, эмоциональное и эстетизированное отношение говорящего к собеседнику или предмету; 3) обладает функцией воздействия; 4) служит для подчеркивания, усиления, актуализации в процессе общения [3.18].

Под экспрессивностью также понимают «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают её способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи. Экспрессивные средства охватывают пласт слов, имеющих помимо своего предметно-логического значения оценочный компонент.... Все экспрессивные средства

этих уровней обладают относительно чётко выраженной положительной или отрицательной коннотацией» [3.12].

Экспрессивность в телескопных словах создается при одновременном возникновении нескольких факторов: намеренном нарушении правил построения фонетической формы (необычное звучание бленда), нарушении словообразовательных норм (необычная морфологическая форма) и часто неожиданном сочетании семантических значений исходных компонентов телескопного слова.

В связи с этим можно выделить несколько структурных групп телескопных слов современного английского языка.

1. Телескопные слова, образованные **слиянием двух синонимов или близких в семантическом отношении компонентов**.

Компоненты-синонимы усиливают экспрессивность бленда.

foofy — (fluffy + roofy) — мягкий, пушистый.

My cat has a *foofy* tail (*Glamour*, 2008).

terrifitastic — (terrific + fantastic) — потрясающий, фантастический.

It's *terrifitastic* that now we are working together! (*Cosmopolitan*, 2008).

2. Телескопные слова, образованные **слиянием двух противоположных в семантическом отношении компонентов**. Совмещение противоположных значений в одном слове может создавать не только экспрессивность, но и комический эффект.

freat (freaking + great) — потрясающе.

I just got my star wars battle front game today, its soo *freat*! (*Cosmopolitan*, 2008).

adorkable (dorky + adorable) — придурковатый.

Performed in a white suit, Mr Eurovision was so choked up by his win, his voice dried up during the reprise. Adorkable... (*Telegraph*, 2015).

3. Телескопные слова, образованные **слиянием двух собственных имен известных людей**. В этом случае намеренное нарушение

ние правил построения фонетической и морфологической формы слов — известных имен — создает не только экспрессивность, но и комический эффект.

Billary (Bill + Hillary (Clinton)) — БиллиХилариКлинтон.

Billary attacked the Jewish nation of Israel this morning' (*Business Week*, 2008).

Brangelina (Brad Pitt + Angelina Jolie) — Бранджелина.

I heard that *Brangelina* might be passing through here in a couple of days... — Quick! Somebodyhidetheorphans! (*Glamour*, 2008).

4. Телескопные слова, образованные **слиянием двух компонентов словосочетания**. Причем семантически компоненты подобраны таким образом, что они образуют неожиданные (резко-оценочные или абсурдные) сочетания. Часто к этому добавляется созвучие исходных компонентов или их частей, что усиливает экспрессивность бленда.

crapaganda (crap + propaganda) — бессмысленная информация пропагандистского характера.

The kind of over-the-top *crapaganda* that people espouse is enough to turn nearly anyone into a doubter of all things liberal. (*Jane's Defense Weekly*, 2008).

oilionaire (oil + millionaire) — нефтяной магнат.

These *oilionaires* in places like Saudi Arabia then turn out to be the primary source of funding for Osama bin Laden's terrorist network. (*NationalGeographic*, 2008).

5. Телескопные слова, образованные **слиянием двух компонентов словосочетания, созвучных друг другу**.

epicurious (epicure + curious) — человек, который находится в постоянном поиске вкусной еды и наслаждений.

My wife Diana was, as usual, Facebooking while checking a recipe on *Epicurious* and ordering groceries on Ocado (*Telegraph*, 2010).

pollutician (pollution + politician) — грязный политикан.

Thinking deeper, anyone who runs against that *pollutician* must have a bag full of cash to counteract their donations (*Newsweek*, 2008).

В связи с тем, что телескопия является продуктивным способом образования современного английского языка, а экспрессивные языковые средства слова популярны и используются в политических, спортивных, рекламных и даже экономических текстах, то их детальное изучение является важным фактором развития коммуникативной компетенции у будущих лингвистов-переводчиков. Распознавание механизма создания экспрессивности в иностранном языке и иноязычной культуре также способствует развитию их социокультурной компетенции.

С этой точки зрения на занятиях по дисциплине «Лексикология» представляется полезным рассматривать телескопию в английском языке в социолингвистическом аспекте как языковые средства, которые являются маркерами разговорной речи, некоторых жанров, масс-медийного функционального стиля.

Бленды изучаются не только в лингвистическом плане (механизм образования, структурные типы, значения, степень экспрессивности), но и в социолингвистическом плане как отражение тенденции стремления к либерализации в обществе и языке, смещения языковых норм в сторону снижения.

В качестве примера можно привести задание, которое студенты выполняют на занятиях по дисциплине «Лексикология».

1. Индивидуальная работа. Каждому студенту выдается набор из 3–5 предложений, в которых использованы телескопные слова. Предложения отобраны из актуальных аутентичных источников (рекламных текстов, публицистики и т. п.). Каждый студент получает набор предложений, принадлежащих какому-нибудь одному из масс-медийных жанров. Задание: найти в предложениях телескопные слова и объяснить их значение, опираясь на контекст.

Бленды в рекламных текстах:

New! Shades! Lipinflation Extreme. The instant solution for full, smoochable lips.

smoochable — (smooth + touchable) — мягкий на ощупь.

Autobrewer — a device that brews tea automagically.

automagically (automatic + magically) — автоматически как по волшебству.

Blush that Doesn't Cakeup on Your Face.

cakeup (caked + makeup) — большой слой косметики на лице.

I am sooo confuzzled!!!

confuzzle — (confuse + puzzle) — озадачивать, запутывать.

I can't wait... all of it's going to be splendiloquent.

splendiloquent — (splendid + eloquent) — очень яркий, выразительный, красноречивый.

She doesn't just have nice lips, they are sextraordinary.

sextraordinary — (sex + extraordinary) — очень сексуальный.

Бленды в медиатекстах популярной прессы:

Judging by their ginormous grins, they must be having a blast.

ginormous — (gigantic + enormous) — необъятный.

Ping-pong is a funkadelic sport!

funkadelic — (funky + a + psychedelic) — что-то потрясающее, фантастическое, выходящее за рамки человеческого воображения.

Oh, gosh! This is so maddenating.

maddenating — (maddening + infuriating) — приводящий в бешенство.

I can hardly believe it. This is soo magriffic opportunity!

magriffic — (magnificent + terrific) — великолепный, изумительный.

Oh my God, with her fringe and those aviators, she's such a glambassador.

glambassador (glamour + ambassador) — яркий представитель моды и стиля.

Oh my god it's so scandalicious — tell me more.

scandalicious (scandalous + delicious) — что-то скандальное, но в то же время притягательное.

The sheeple cheered as Britney Spears' replacement girl-group singer came onto the stage.

sheeple (sheep + people) — люди, слепо следующие за лидерами или за толпой.

That lady on the Sunday Night Sex Show is a sexpert.

sexpert — (sex + expert) — эксперт в области сексологии.

It's Hallowe'en, my favorite alcoholiday!

alcoholiday (alcohol + holiday) — праздник или вечеринка с большим количеством алкоголя.

Have you seen my tatooth?

tatooth (tattoo + tooth) — бриллиант, который человек вставляет себе в зуб.

Бленды в медиатекстах качественной прессы:

So grab the sphere of life and aim it and you'll be guided by Edutainment.

edutainment (education + entertainment) — обучение с элементами развлечения.

The Demopublican power structure is rotted from within.

demopublican (democrat + republican) — демократ, который больше склоняется к республиканской партии.

Shops pitched at the capital's aspirational «glamocracy», as well as visitors with deep pockets.

glamocracy (glamour + democracy) — демократия красоты.

I don't like working here, it's such an aggressocracy.

aggressocracy (aggressive + aristocracy) — агрессивная аристократия.

It's time for him to stop acting like a kidult and take some responsibility.

kidult — (kid + adult) — взрослый ребёнок, кидалт.

In meritocracy only those who believe they are the most deserving rule.

meritocracy (merit + aristocracy) — правящая элита.

The writers Michael Holroyd and Margaret Drabble, who for the first 15 years of their marriage lived in separate houses, provide the archetype inloviduals.

inloviduals (in love + individuals) — влюбленные, которые сохраняют свою индивидуальность и независимость.

Criminal gangs are thought to have netted £24m last year from the new type of fraud — also known as 'vishing'

vishing — (voice + phishing) — противозаконное получение данных о чужом банковском счете.

I work long hours and often don't get a chance to eat properly Then I get 'hangry'.

hangry (hungry + angry) — злой и голодный.

The starting gun has been fired on the great Brexit debate with news of the referendum question; do we want to "remain" in the EU, or "leave" it.

Brexit (Britain + exit) — потенциально возможный выход Великобритании из Евросоюза.

2. Работа в парах. Студенты объясняют значения телескопных слов друг другу, восполняя недостающую информацию, если это необходимо.

3. Работа в парах. Студенты вместе выполняют задание, которое состоит в том, чтобы определить вид жанра масс-медиа, к которому принадлежат наборы предложений, ориентируясь на значение бленда и контекст предложения в целом.

4. Поиск своей группы. Студенты объединяются в группы по виду жанра (рекламный, качественная пресса, популярная пресса), к которому принадлежит их набор предложений.

5. Работа в группах. Студенты проверяют правильность определения жанра и обмениваются блендами и их значениями, чтобы получить недостающую информацию.

6. Работа всего класса. Студенты каждой группы представляют свои телескопные слова и их значения, объясняют, по каким признакам определялся конкретный масс-медийный жанр.

7. Работа всего класса. В процессе общего обсуждения выявляются общие черты и особенности телескопных слов, использующихся в разных масс-медийных жанрах, их роль в создании экспрессивности высказывания.

Эффективность использования телескопных слов в качестве средств создания экспрессивности заключается в том, что процесс слияния исходных компонентов в блендах регулируется определенными особенностями этих компонентов, участвующих в соединении. Исходные компоненты телескопных слов должны подходить друг другу по нескольким параметрам — фонологическому, семантическому, грамматическому — и обладать при этом высоким лингвокреативным потенциалом. Экспрессивность в телескопных словах создает их свежесть, неожиданность и благозвучие.

Таким образом, в результате занятия студенты на практическом опыте получают возможность не только закрепить теоретические лингвистические знания об одном из способов словообразования в английском языке, но и увидеть, как его продуктивность связана с таким явлением, происходящим в обществе, как развитие масс-медийных жанров.

Телескопные слова являются яркими, неординарными по своей форме и семантике единицами. Их чрезвычайная популярность в средствах массовой информации, рекламе и разговорной речи объясняется особыми требованиями масс-медийных жанров: стремлением к сжатости, но при этом высокой информативности высказывания.

Таким образом, при изучении и освоении такого пласта лексики, как неологизмы, лингвисты-переводчики могут достаточно эффективно совершенствовать социолингвистическую составляющую социокультурной компетенции, необходимую для того, чтобы стать полноценным профессионалом в будущем.

3.4. Эвфемия и ее социальная природа

Эвфемизм (от греческого *eu* — «хорошо», *phemi* — «говорю») — «это замена любого недозволенного или нежелательного слова или выражения более корректным с целью избежать прямого наименования всего, что способно вызвать негативные чувства как у говорящего, так и у собеседника, а также с целью маскировки определенных фактов действительности» [3.19].

Эвфемизм выполняет следующие функции:

1. Смягчение того, что кажется говорящему грубым или неприятным.

В этом случае говорящий сам оценивает (осознает), является ли прямое обозначение предмета речи грубым, резким, неприятным и, соответственно, неприемлемым.

2. Смягчение того, что является неприемлемым для собеседника.

Здесь на первый план выходит социальная обусловленность представления о том, что может быть эвфемизмом, говорящий оценивает условия ситуации общения (официальное/нейтральное/дружеское; литературный язык/социолект как средство общения; устный/письменный способ общения и т. д.).

3. Маскировка действительности в разных формах.

При этом говорящий выбирает средства, которые не только смягчают неприемлемые слова или выражения, но и вуалируют суть самого явления, маскируя негативный эффект.

Эвфемия может быть представлена в трех взаимосвязанных аспектах: социальном, психологическом и собственно лингвистическом.

Социальный аспект — это лежащие в основе эвфемии социальные мотивы (моральные, религиозные, политические). Социальный аспект является важной составляющей эвфемии, так как социальные мотивы побуждают к замене прямых наименований, вызывающих негативную реакцию в обществе, прямые наименования такого рода становятся неприемлемыми, или даже запретными.

Психологический аспект — это тот эффект смягчения высказывания, который является результатом эвфемистической замены.

Лингвистический аспект эвфемии — это языковые средства, которые используются для реализации всех функций эвфемизма.

Мотивы эвфемизации — это причины, вызывающие создание эвфемизма и его использование вместо прямого наименования. Неприемлемость прямого наименования зависит от существования в данном обществе на настоящем этапе его развития определенных языковых табу (социального, морально-этического, религиозного и др. характера). Кроме этого, создание и использование эвфемизма может быть продиктовано ситуацией общения, например, использование эвфемизмов вместо относительно нейтральных слов, чтобы показать нарочито уважительное отношение к собеседнику, или даже просто ему польстить.

Также следует отметить, что существенную роль в эвфемизации играют манипулятивные мотивы, в этом случае причиной создания и использования эвфемизмов является желание или необходимость замаскировать негативную информацию, которая может вызвать нежелательный общественный резонанс.

Классификация мотивов эвфемизации может быть представлена в следующем виде:

1. Религиозные мотивы эвфемизации.

К ним относятся наименования сферы сверхъестественного.

2. Морально-этические мотивы эвфемизации.

Запреты, касающиеся нарушения законов общественной морали и принятых в обществе на данном этапе правил этики.

К ним относятся наименования:

- человеческих пороков;
- сферы физиологии;
- смерти;
- сферы семьи и брака;
- сексуальной сферы;
- животных и мяса животных;
- сферы обценной (неприличной) лексики.

3. Социальные мотивы эвфемизации.

Запреты, связанные с дискриминацией различных социальных групп.

К ним относятся наименования:

- сферы расовых, возрастных, половых и др. особенностей;
- понятий, связанных с бедностью;
- умственных и физических недостатков человека;
- сферы специальных образовательных учреждений;
- непрестижных профессий, учреждений и т. п.

4. Манипулятивные мотивы эвфемизации.

Создание эвфемизмов с целью замаскировать негативную для общества или для его отдельных групп информацию.

К ним относятся наименования:

- военной сферы;
- сферы политики;
- криминальной сферы;
- сферы экономики и бизнеса.

Данная классификация мотивов эвфемизации показывает, что создание и употребление эвфемизмов определяется их четырьмя основными видами: религиозными, морально-этическими, социальными и манипулятивными. Практически все предметно-понятийные сферы современных эвфемизмов могут быть упорядочены на основании принадлежности к виду мотивов эвфемизации. Кроме того, четкое понимание мотива создания или использования эвфемизма необходимо как для уточнения критериев отнесения языковой единицы к эвфемизму, так и для практических целей выявления эвфемизмов в контексте.

Эвфемизмы при длительном использовании постепенно теряют свои функции смягчения или маскировки негативного денотата. Это явление ряд лингвистов называет «заражением эвфемизма» [3.20–3.22]. Оно проявляется в двух вариантах.

Во-первых, вследствие частого употребления эвфемизма прямое негативное значение слова-табу, которое этот эвфемизм заменяет, постепенно начинает входить в структуру семантического значения самого слова-заменителя. То есть эвфемизм, призванный смягчить, улучшить значение денотата, оказывается «зараженным» вирусом непристойности, неприемлемости и в процессе использования все хуже выполняет свою функцию и в конечном итоге утрачивает ее. Утрата эвфемизмом своей функции в результате его «заражения» мотивирует к созданию новых, что приводит к созданию синонимических рядов эвфемизмов, в которых каждое последующее слово выполняет функции смягчения, улучшения или маскировки лучше предыдущего. Примером может служить следующая цепочка эвфемизмов-синонимов, заменяющая слово-табу *poor/бедный*: *deprived — marginalized — disadvantaged —*

underprivileged — negativelyprivileged — economicallyabused — vulnerable. Чем более негативным является значение слова-табу, тем длиннее цепочка эвфемизмов-синонимов.

В некоторых случаях процесс «заражения» настолько силен, что более ранние эвфемизмы могут полностью потерять свою функцию. Например, в цепочке слов, заменяющих слово-табу «негр» — *Negro — coloured — black — African-American*, только последнее в настоящий период времени является эвфемизмом.

Во-вторых, «заражению» может подвергнуться совершенно нейтральное многозначное слово, если хотя бы одно из его значений приобретает неприемлемую негативную коннотацию. В этом случае все слово постепенно начинает восприниматься как негативное, что заставляет воздерживаться от употребления данного слова во всех его значениях. Дж. Ниман и К. Сильвер приводят в качестве примера слово *gay/веселый*, которое используется в качестве эвфемизма слов, относящихся к сфере гомосексуализма, и больше уже не может использоваться в качестве синонима слов *happy/счастливый* или *vivacious/оживленный*, а фраза *gay party*, приобретая специфическую коннотацию, не может использоваться, как раньше, для обозначения оживленной вечеринки [3.23].

Эвфемизмы, утратившие свою функцию («зараженные» эвфемизмы), со временем попадают в разряд вульгаризмов.

Эвфемизацию в лингвистической литературе нередко связывают с иронией или с более широким понятием комического, когда общепринятое негативное отношение к слову-табу не отвергается, а выражается в шутливой, пренебрежительной манере, приобретает эмоциональное наслоение, таким образом воздействуя на аудиторию.

Комическое представляет собой одну из сложных философско-эстетических категорий, которая с давних пор является объектом исследования философии, эстетики, психологии, лингвистики, социологии. Необходимо подчеркнуть, что четкой теории комического до сих пор не существует в силу размытости границ и зна-

чительного числа близких понятий, таких как «комическое», «комизм», «юмор», «смех», «ирония».

Комическое (греческое *komikos* — веселый, смешной, от *komos* — веселая ватага ряженных на сельском празднестве Диониса в Древней Греции), категория эстетики, означающая смешное. Восходит к игровому народному смеху, например в карнавальных играх. В ходе развития культуры обособляются виды комического — ирония, юмор, сатира. Различаются высокие виды комического (например, образ Дон Кихота у Сервантеса) и забавные, шуточные виды (каламбур, дружеские шаржи и т. п.). Для комического, отражающего противоречия реальности, важны элементы карикатуры, гротеска. На комическом основан жанр комедии [3.24].

Многие теории в попытке объяснить, почему возникает смешное, приходят к выводу, то комический эффект возникает из-за несоответствия ожидаемого реальному результату.

«При восприятии словесных форм комизма важен фактор неожиданности, обусловленный переходом с привычного, автоматического режима использования элементов языка на процесс их креативной актуализации» [3.25].

Комический эффект возникает при использовании приёмов намеренного разрушения стилистических, словообразовательных, морфологических и синтаксических норм. Языковые средства, создающие комический эффект, разнообразны: каламбур (игра омонимами, прямым и переносным значением), авторские окказионализмы, созданные писателем с помощью остроумного соединения разных слов, многозначность, омонимия, оксюморон, нарушение грамматических норм и др.

Ирония как вид комического — это 1) тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме; 2) стилистический прием контраста видимого и скрытого смысла высказывания, создающий эффект насмешки [3.26].

Шуточные и иронические эвфемизмы используются с расчетом на игровой эффект и с целью осмеяния изображаемого объекта,

что отвечает одной из важнейших целей современных медиатекстов — воздействию на аудиторию. А. Кацев, характеризуя эвфемизмы, отмечает, что они как «маскарадная одежда, используемая для прикрытия неприятной сущности, различается по раскраске: в одних случаях она бесцветна и невыразительна, в других — яркая и блестящая» [3.21].

К. Бэрридж утверждает, что нельзя считать эвфемизмы просто «лингвистическими фиговыми листьями», хотя их использование и вызвано стремлением избежать оскорбления, смягчить неприятное. Эвфемизмы, выполняя свою функцию маскировки, одновременно привлекают внимание к запретной теме и тем самым воздействуют на аудиторию, давая возможность манипулировать ею [3.22].

Эффект скрытой насмешки в эвфемизмах достигается различными способами. Широко распространенным приемом является, например, антифразис — противопоставление подлинного денотата и денотата заменяющего слова.

handsome — красивый вместо уродливый [3.27];

perfumed prince — надушенный принц вместо бюрократ, карьерист [3.28];

guest — гость вместо заключённый [3.27];

to enjoy Her Majesty hospitality — наслаждаться гостеприимством ее величества вместо сидеть в тюрьме [3.27].

Другим способом создания скрытой насмешки при эвфемизации является использование в качестве эвфемизмов выражений нарочито более высокого стиля, чем стиль заменяемого слова-табу.

Например, *queen size* — большой размер (букв. «королевский») [3.28];

comb-free — лысый (букв. «свободный от расчески») [3.28];

super senior — студент колледжа, которому требуется гораздо больше лет для получения диплома (букв. «суперстаршекурсник») [3.28];

xerox subsidy — бесплатное фотокопирование в своем офисе в личных целях (букв. «субсидия ксерокса») [3.29];

golden handcuffs — значительные выплаты, привлекаемые для найма опытного работника (букв. «золотые наручники») [3.30];

martyr to selective amnesia — лжец (букв. «мученик избирательной амнезии») [3.30];

economical with the truth — лживый (букв. «экономный с истиной») [3.30];

tiny heart syndrome — трусость (букв. «синдром крошечного сердца») [3.28];

Mr Clean — честный чиновник во властных структурах (букв. «мистер Непорочность») [3.30].

Популярными приемами создания иронических эвфемизмов являются также парафраз, метафора, метонимия, игра слов.

Примеры иронических эвфемизмов на основе парафраз:

Big Mother — правительство, которое пытается осуществлять полный контроль материального благосостояния своих граждан. Перефразирование известного выражения *Big Brother* из произведения Дж. Оруэлла [3.28];

swivel chair job — сидячая работа; руководящая работа (букв. «работа во вращающемся кресле»). Перефразирование выражения *desk job* — работа за столом [3.28];

cotton curtain — политическое, социальное и культурное разделение, касающееся расовых отношений, между американским Югом и остальной страной. Перефразирование выражения *the Iron Curtain* — железный занавес [3.28];

mouse potato — человек, тратающий слишком много времени на бесполезное сидение в Интернете. Перефразирование выражения *couch potato* — лентяй (букв. «диванная картошка») [3.29].

Примеры иронических эвфемизмов на основе метафоры:

self-licking ice cream cone — отдел, институт и т. п., который приносит мало прибыли и работает только для того, чтобы оправдать свое существование (букв. «лизущий себя рожок мороженого») [3.28];

with deep pockets — богатые (букв. «с глубокими карманами») [3.28];

interview without coffee — официальное собрание дисциплинарного характера, публичный выговор (букв. «собеседование без кофе») [3.29].

Пример иронического эвфемизма на основе метонимии:

walking around money — законные, но сомнительные денежные вливания, сделанные на добровольной основе накануне выборов (букв. «гуляющие поблизости деньги» [3.30].

Примеры иронических эвфемизмов, созданных на основе комбинации различных приемов:

fair-haired boy — сотрудник, несправедливо облагодетельствованный начальством. Игра слов, основанная на значении полных омонимов: *fair* — справедливый и *fair* — светлый в комбинации с антифразисом [3.30]. *Verwaltungsvereinfachungsmaßnahmen* — антибюрократическая кампания. Иронический эффект создается противопоставлением значения фразы на немецком языке (букв. «меры по уменьшению администрирования») и ее чрезмерной длины [3.28].

Особым способом создания эффекта скрытой насмешки в текстах СМИ является использование дисфемизмов.

Дисфемизм — «замена стилистически нейтрального слова более грубым, пренебрежительным» [3.19].

Дисфемизмы, в отличие от слов-табу, которые являются прямой номинацией денотата, противопоставлены эвфемизмам по оценочности ассоциата: если эвфемизм «улучшает» денотат за счет более позитивного ассоциата, то дисфемизм, наоборот, ухудшает денотат за счет намеренного фокусирования на негативных компонентах значения или привнесения дополнительных.

Например:

die (умирать) — табу,

go to the better world (уйти в лучший мир) — эвфемизм,

become a food for worms (стать пищей для червей) — дисфемизм,

bankruptcy (банкротство) — слово-табу,

cash flow problem (проблема с наличностью); *haircut* (букв. «стрижка») — эвфемизмы,

lose your pants (букв. «потерять штаны»); *go belly up* (всплыть брюхом кверху) — дисфемизмы [3.27].

Дисфемизм традиционно считался синонимом слова «оскорбление», однако, в настоящее время в работах по эвфемии все чаще высказывается утверждение, что «дисфемизм — это нечто большее, чем просто нарушение правил коммуникации» [3.19]. Слово может становиться дисфемизмом, как и эвфемизмом, не потому, что обладает соответствующими и изначально присущими слову качествами, а из-за использования его в качестве замены другого, еще более негативного денотата. Будет ли слово считаться эвфемизмом или дисфемизмом во многом зависит от ситуации общения.

Разговорная лексика (сленг, жаргон, вульгаризмы) вообще является распространенным способом создания эвфемизмов, особенно в бытовых сферах эвфемии (наименование частей тела, человеческих пороков, смерти и т. п.).

Напр., *cop* — полицейский; *dive* — шарить по карманам (букв. «нырять»); *bag* — увольнение с работы [3.27]. Однако лексика сниженного стиля может использоваться в качестве эвфемизмов только в среде определенных социальных групп и в определенных речевых ситуациях. Одно и то же самое слово сниженного стиля, употребленное в формальной ситуации общения или в более утонченной компании, может оказаться крайне оскорбительным, то есть функционировать как дисфемизм.

Так, слова *to bootout* — выпнуть и *to bump* — выгнать в группе молодых людей в дружеской обстановке могут использоваться как приемлемые эвфемизмы слова *to dismiss* — уволить. В более формальной ситуации и в другой возрастной группе те же самые слова могут быть расценены как оскорбления (дисфемизмы).

Или слова *darky* — «черномазый», *half-baked bread* (букв. «наполовину пропеченный хлеб»), приведенные как эвфемизмы слова *табу negro* в словаре эвфемизмов Р. Холдера, в современном политкорректном западном обществе однозначно воспринимаются как

дисфемизмы. Данные слова даже в словаре эвфемизмов снабжены специальными пометами «offensive».

В последнее время в теории средств массовой коммуникации ведется активная разработка отдельных способов и степени эффективности воздействия СМИ на коммуниканта для создания определенных оценок при передаче информации. По мнению некоторых исследователей, информационная функция в тексте в политической сфере становится вторичной и на первый план выходит воздействующая задача, которая состоит в стремлении субъекта речи внушить адресатам определенную оценку, сформировав при этом положительное или отрицательное отношение аудитории к действиям, явлениям, предмету или объекту речи. В текстах СМИ воздействующая функция реализуется через использование речевых стратегий и речевых тактик.

Отличительной чертой тактики издевки, направленной на высмеивание предмета речи или действия объекта, является использование как эвфемизмов, так и дисфемизмов, которые носят иронический характер [3.31].

Примеры иронических дисфемизмов:

dog-whistle politics — скрытая или закодированная опасная политическая идея, тем не менее воспринятая потенциальными избирателями (букв. «политика собачьего свиста» [3.27];

blamestorming — коллективное обсуждение причин срыва сроков или провала проекта и поиска виноватых. Дисфемизация основана на игре компонентов сложного слова: *brainstorming* — мозговой шторм, где один компонент *brain* — мозг заменен на рифмующийся ему компонент *blame* — ругать, обвинять [3.29];

seagull manager — менеджер, который прибегает, много шумит, все портит и затем исчезает (букв. «менеджер-чайка») [3.29];

lame duck — президент, который не будет переизбран на второй срок (букв. «хромая утка») [3.27];

plumber — член президентской команды, действующий не должным образом (букв. «сантехник») [3.28];

Illiberal — плохой либерал. Дисфемизация основана на игре слова: с негативной приставкой *il* — не либерал и бленда *ill + liberal* — плохой либерал (The Times November 21, 2008).

В текстах СМИ также нередко случаи образования окказиональных иронических эвфемизмов, которые большей частью являются описательными оборотами. Окказиональные эвфемизмы производят больший эффект, так как они обладают яркой образностью и метафоричностью.

- *Sex education: why the British should go Dutch* (The Times November 24, 2008). Эффект иронии создается при столкновении контекстуального значения выражения *go Dutch* — «следовать голландскому опыту» и идиоматического значения слова *Dutch* — «незначительный, скупой, пьяный»;
- *since the word Brussels abandoned the word sprout to become something more sinister* (The Times November 25, 2008)/с тех пор как слово Брюссель лишилось компонента капуста, чтобы превратиться во что-то более зловещее. Описательный оборот, создающий иронический эвфемизм, который заменяет нежелательное здесь выражение «администрация Европейского Союза», возникает на игре двух значений *Brussels* — город Брюссель и *Brussels sprouts* — брюссельская капуста;
- *If General Motors, Ford and Chrysler get the bailout from the US Government that their chief executives have asked for, you can kiss the American car industry goodbye.* (The Times November 24, 2008). Иронический эвфемизм здесь образован с помощью комбинирования парафраз — *to kiss goodbye* (нежно попрощаться) и антифразиса — употреблении положительного ассоциата в значении отрицательного денотата (коллапс американской автомобильной промышленности).

Будучи более образными и экспрессивными, иронические эвфемизмы привлекают к себе больше внимания в текстах СМИ, чем обычные эвфемизмы и, тем самым, предоставляют больше воз-

можностей для воздействия на аудиторию, для манипулирования общественным мнением.

Таким образом, эвфемия и дисфемия — это два противоположных по цели коммуникации явления, которые заменяют слова-табу. Однако, в зависимости от ситуации общения (социальной, профессиональной, гендерной принадлежности говорящего и собеседника, уровня их образования, психологических особенностей и т.п.) в качестве эвфемизмов и дисфемизмов могут использоваться одни и те же языковые единицы. Основное отличие рассмотренных языковых явлений друг от друга — это цель, ради которой производится замена уже существующего слова на другое слово или выражение.

3.5. Политические эвфемизмы и их особенности

Английский лингвист Дж. Лоуренс (L. Lawrence), автор книги «Unmentionables and other Euphemisms», справедливо заметил, что «эвфемизм веками был верным союзником военной и политической интриги, в сущности он неотделим от них» [3.32, с. 75]. В качестве примера он приводит некоторые эвфемизмы современной политической сферы (*liquidation*/ликвидация вместо *killing*/убийство; *protective manoeuvres*/защитные маневры вместо *paralmbombraids*/напалмовые бомбардировки; *separated development*/раздельное развитие вместо *racialapartheid*/расовое разделение). Лоуренс отмечает, что подобные эвфемизмы похожи на слова небезызвестного «нового языка», Дж. Оруэлла, который был подробно описан им в романе «1984» [3.33]. Новояз Оруэлла — это россыпь эвфемизмов, созданных для сокрытия истинных целей авторитарного правления и манипулирования обществом.

Другие лингвисты также не обошли своим вниманием группу эвфемизмов политической сферы.

Дж. Ниман и К. Сильвер авторы «Тезауруса эвфемизмов» [3.23] выделяют раздел эвфемизмов «язык правительства», приводя ряд синонимов названий этой группы эвфемизмов, таких как *bureaucratese, Pentagonese, State-Departmentese, gobbledygook, urbababble*.

Термин «политические эвфемизмы» используется рядом лингвистов, хотя они вкладывают в него различные оттенки значения.

И. Р. Гальперин: «политический эвфемизм — это перифрастический оборот, цель которого ввести в заблуждение общественное мнение и выразить неприятные для аудитории понятия в более деликатной манере» [3.34, р. 173].

Однако, он считает, что некоторые политические эвфемизмы (*undernourishment/недоедание* вместо *starvation/голод*; *saving/сбережение* вместо *profit/прибыль*; *the building up of labour reserves/наращивание трудовых ресурсов* вместо *unemployment/безработица*) полностью искажают неудобные для публикации факты и, таким образом, не являются истинными эвфемизмами.

Ряд лингвистов, например, Д. Н. Шмелев [3.35], Л. П. Крысин [3.36; 3.37], выделяют в особую группу эвфемизмы, «используемые с целью искажения или маскировки подлинной сущности обозначаемого» [3.37, с. 391].

В. П. Москвин считает политические эвфемизмы разнообразно-стью этих маскирующих эвфемизмов и определяет их как «лексемы, употребляемые вместо нежелательных слов и выражений с целью скрыть неприятные стороны действительности за счет смягчения и искажения смысла описываемого факта» [3.38, с. 63].

Например, *push-button war/война пусковой кнопки* вместо *nuclear war/ядерная война*; *electronic surveillance/электронное наблюдение* вместо *illegal wiretapping/незаконное прослушивание*. В. П. Москвин особо подчеркивает, что слова, заведомое искажающие истину (это явление он называет политической дезинформацией), нельзя считать политическими эвфемизмами [3.39].

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод, что термин «политический эвфемизм» используется для обозначения группы

эвфемизмов, употребляемых в текстах политической коммуникации, адресатом которых является массовая аудитория, с целью смягчить негативные ассоциации, связанные с некоторыми фактами, часто за счет искажения смысла самого описываемого факта.

Политическая эвфемия является частью общего явления эвфемии, и факторы, определяющие мотивы эвфемизации (существование языковых табу и особенности ситуации общения), также определяют и мотивы политической эвфемизации. Однако очевидно, что политическая эвфемия обладает определенными особенностями, которые можно сформулировать следующим образом:

1. Если эвфемизмы создаются как замены слов-табу, то политические эвфемизмы создаются как приемлемые замены политических табу.

Политические табу имеют отношение к социальным мотивам эвфемизации, таким как запреты на употребление слов или выражений, которые могут оскорбить различные группы общества.

2. Ситуация общения в сферах, где используются политические эвфемизмы, отличается своим публичным характером (средства массовой информации, публичные выступления политиков и т. п.).

Публичный характер текстов требует от их авторов придерживаться определенных правил речевого общения. С одной стороны, автор должен убедительно и аргументированно излагать свою точку зрения массовой аудитории, используя все необходимые для этого языковые средства; с другой стороны, автор обязан не нарушать нормы публичной коммуникации, которые существуют в данном обществе в данное время. Для соблюдения такого баланса авторы текстов публичного характера часто используют политические эвфемизмы.

В текстах политической коммуникации их прагматическая установка — воздействие через оценку и убеждение обуславливает использование особых языковых средств для достижения необходимого прагматического эффекта. По мнению многих лингвистов,

занимающихся изучением данной проблемы, выражение оценки эксплицитно во многих случаях является быстрым и довольно эффективным способом реализации данной прагматической установки, и это широко используется в текстах политической коммуникации и текстах СМИ.

В то же время возникают и серьезные ограничения на использование языковых средств эксплицитной оценки именно из-за публичного характера рассматриваемых текстов и особенностей языка политики и вынуждают искать им приемлемые замены — политические эвфемизмы.

В текстах СМИ, например, необходимость эвфемизации в каждом конкретном случае, выбор политических эвфемизмов зависят как от объективно существующих в данном обществе языковых запретов, так и от таких факторов, как политические настроения в обществе, важность и серьезность содержащейся в тексте информации, тип СМИ и его редакционная политика, субъективное мнение автора и т. д.

3. В свою очередь публичный характер ситуации общения часто затрагивает правовую сферу. Существуют, например, определенные ограничения на употребление средств прямой оценки в текстах средств массовой информации, которые возникают в связи с юридической и моральной ответственностью авторов. Отсюда возникает необходимость в сглаживании или даже маскировке оценок — так возникают правовые мотивы политической эвфемизации.

Известно, что конфликтные ситуации, связанные с оскорблением в прессе и других СМИ чести и достоинства отдельных политических деятелей, часто получают правовую оценку. Причем судебному преследованию чаще подвергаются печатные средства, чем электронные СМИ (так как телевидение наряду с вербальной информацией дает зрительный образ, который воспринимается аудиторией как более объективный). Отсюда возникает необходимость в сглаживании или вуалировании оценок в тексте СМИ, что

требует применения специальных языковых средств, и политическая эвфемия в этом случае является одним из наиболее эффективных и активно используемых средств.

4. Кроме того, в силу особенностей языка политики, политические эвфемизмы могут использоваться и как средство воздействия на аудиторию. Этот феномен вообще свойствен эвфемии и подмечен многими авторами [3.34, 3.21, 3.22].

Не вызывает сомнений факт, что средства массовой информации (СМИ) являются мощным средством воздействия на общественное сознание.

Влияние на общественное сознание СМИ осуществляют прежде всего через воздействие на информационный процесс. Основными этапами информационного процесса являются получение, отбор, комментирование и распространение сведений. Поэтому отбор наиболее важной информации и ее представление в текстах СМИ открывает широкие возможности для манипулирования массовым сознанием.

Манипулирование и манипулятивные технологии рассматриваются в работах по психологии, политологии, теории массовой коммуникации, лингвистике [3.40–3.43]. Существуют различные определения политического манипулирования (манипуляции).

М.Н. Володина в своей работе «Язык массовой коммуникации — основное средство информационного воздействия на общественное сознание» называет политической манипуляцией специфический вид речевого воздействия, имеющий целью внедрение в сознание под видом объективной информации неявного, но желательного для тех или иных политических групп содержания таким образом, чтобы у реципиента формировалось на основе данного содержания мнение, максимально близкое к требуемому [3.43].

J. Phelan определяет политическое манипулирование как скрытое управление политическим сознанием и поведением людей с целью принудить их действовать (или бездействовать) вопреки собственным интересам [3.42].

В работе И. В. Жукова «Война в дискурсе современной прессы» под манипуляцией понимается программирование общественных мнений с целью обеспечить выгодное манипуляторам поведение. Это скрытый вид духовного, психологического воздействия, мишень которого — психологические структуры человеческой личности [3.44].

Ю. К. Пирогова в своих работах, посвященных языку рекламного текста, называет манипулированием вид скрытого коммуникативного воздействия адресанта на адресата (на его знания, представления, отношения, цели) с целью изменить его намерения в нужном для адресанта направлении вопреки интересам адресата [3.40].

Большинство приведенных определений отражают, в частности, тот факт, что манипулятивное воздействие является скрытым. Общеизвестно, что языковое воздействие оказывается более эффективным, если разного рода оценки фактов и событий выражаются не прямо, а имплицитными способами, следовательно, имплицитная информация является одним из коммуникативных средств, обладающих большим коммуникативным потенциалом. Один из способов передачи имплицитной информации в текстах СМИ — использование политических эвфемизмов.

Под политическими эвфемизмами мы понимаем особую группу эвфемистических наименований, которые используются в текстах политической коммуникации для замены слов или выражений, являющихся в данном обществе, на данном историческом этапе его развития политическими табу, с целью избежать прямого наименования всего, что может вызвать негативную оценку или оскорбить чувства адресата политической коммуникации, вызвать какие-либо негативные последствия для адресанта политической коммуникации, а также целенаправленно воздействовать на общественное мнение [3.19].

В политической коммуникации воздействие на общественное сознание с помощью политических эвфемизмов осуществляется несколькими путями:

— во-первых, путем эвфемистической замены целых групп понятий. Воздействие через язык, в данном случае, осуществляется не столько в создании отдельных политических эвфемизмов, сколько в эвфемизации целых сфер жизни. В современном английском такой способ воздействия через язык ярко проявился в явлении политкорректности. Путем почти тотальной замены на политические эвфемизмы понятий, которые связаны с дискриминацией или социальным дискомфортом индивидуума в отношении его этнической, половой принадлежности, социального статуса, состояния здоровья, создается и внедряется в сознание определенная мировоззренческая установка. Индивидууму также навязываются определенные стереотипы поведения: быть предельно тактичным, соблюдать права личности, не проявлять чувство превосходства над кем-либо и т. д.;

— во-вторых, воздействие на общественное сознание с помощью политических эвфемизмов осуществляется путем изменения оценки определенных явлений (событий, действий) с негативной на менее негативную, нейтральную или даже позитивную.

Например, вместо *military solution/военное решение* используется *political solution/политическое решение*, где заключенная в слове *military* негативная оценка меняется на нейтральную при замене на слово *political*. Особенно ярко этот способ языкового воздействия проявляется в таких сферах использования политических эвфемизмов, как политика, экономика, военная и криминальная сферы. В этом случае имеет место скрытое коммуникативное воздействие на знания, представления, отношения адресата с целью изменить его намерения в нужном для адресанта направлении.

Выявление типов семантических отношений между эвфемизмами и словами (словосочетаниями), замещаемыми ими, позволяет проследить механизм замены слов эвфемистическими наименованиями и выявить конкретные возможности языкового манипулирования с помощью эвфемизмов.

Механизмы эвфемизации рассматривались на примере политических эвфемизмов сферы экономики и бизнеса — традиционной сфере активного употребления политических эвфемизмов.

В данной сфере выявлены следующие типы семантических отношений между эвфемизмом и замещаемым словом:

1. Эвфемистическая замена с генерализацией значения, при котором значение эвфемизма гораздо шире значения заменяемого слова. При этом негативные семантические компоненты значения заменяемого слова полностью теряются, слово перестает негативно характеризовать называемое им явление (которое, тем не менее, остается негативным). В данном типе семантических отношений можно выделить следующие разновидности:

1.1. Замена гипергипонимического типа — переход от гипонима к гиперониму (от видового понятия к родовому):

association/ассоциация вместо *cartel*/картель;

remuneration/вознаграждение вместо *wages, salary*/заработная плата;

contribution/вклад в место *bribe*/взятка.

1.2. Замена эвфемизмом-словосочетанием с более широким значением — перефразирование с генерализацией значения. Данный подтип является наиболее распространенным способом эвфемизации в сфере экономики и бизнеса:

Cash flow problem/проблемы движения денежной наличности вместо *lack of funds of any form*/недостаток любого вида фондов;

Attracting assistance/привлечение помощи вместо *getting more money*/получение большей суммы денег;

Receipts strengthening/упрочение денежных поступлений вместо *taxincrease*/увеличение налога.

2. Эвфемистическая замена синонимического типа, при которой эвфемизм-синоним не имеет негативных компонентов в структуре своего значения или имеет их на дальней периферии структуры значения:

economy/экономичный, *low-budget*/низкобюджетный вместо *cheap*/дешевый;

release/освободить, *retire*/проводить на пенсию, *downsize*, *makeredundant*/сократить вместо *dismiss*/уволить с работы.

3. Эвфемистическая замена с метафорическим переносом значения, при которой образное значение эвфемизма-метафоры полностью или частично нейтрализует негативное значение заменяемого слова или выражения.

golden/золотой вместо *excessive*/чрезмерный;

leverage/действие рычага, система рычагов вместо *borrowing*/займ;

massage/делать массаж вместо *to overstate or wrongly increase profits or value*/переоценить или заведомо неправильно увеличить прибыль или стоимость.

4. Эвфемистическая замена антонимического типа. При переименовании антонимического типа происходит противопоставление противоположных сем значений эвфемизма и заменяемого слова. При этом очевидно, что негативные компоненты значения в эвфемизме-антониме полностью отсутствуют, однако высказывание приобретает некоторую двусмысленность, иронию:

benevolence/щедрость, благотворительность вместо *arbitrarytax*/произвольно выбранный налог;

expenses/расходы вместо *additionaltax-freeincome*/дополнительный не облагаемый налогом доход;

labour/труд вместо *unemployment*/безработица.

С.Г. Кара-Мурза в своей работе «Манипуляция сознанием. Средства массовой информации» подчеркнул, что «замена слов и понятий политическими эвфемизмами как целая технология приводит к тяжелой болезни общества» — коррупции языка, когда слова начинают означать нечто противоположное тому, что они всегда означали [3.41].

Анализ сфер использования политических эвфемизмов и механизма эвфемизации политических эвфемизмов ясно демонстрирует, что политические эвфемизмы активно используются для языкового манипулирования в СМИ. Нейтрализация негативной информа-

ции при эвфемистических заменах напрямую способствует реализации цели языкового манипулирования — посредством утаивания или искажения смысла высказывания изменить намерения адресата (общества) в нужном для адресанта (СМИ) направлении.

3.6. Политическая эвфемия и политическая корректность

Политические эвфемизмы тесно связаны с явлением «политической корректности». Этот языковой феномен зародился и получил свое название в 70-е годы XX в. в США и подразумевает под собой построение речевого поведения таким образом, чтобы избежать дискриминации каких бы то ни было групп населения. В современном западном обществе политическая корректность приобретает все большее значение. В современной западной идеологии «политическая некорректность» в речи считается ошибкой не только речевой, но и поведенческой, она может испортить репутацию человека и даже его карьеру. Средства массовой информации не являются здесь исключением. Обязанные следовать нормам современного коммуникативного поведения авторы текстов политической коммуникации часто прибегают к эвфемизации «политически некорректных» терминов.

Феномен политической корректности проявляется в нескольких аспектах:

1. При построении речевого поведения требуется избегать, так называемых, «сексистских» (дискриминирующих женский пол) слов.

В результате многие названия профессий, где вторым элементом был суффикс мужского рода — *man*, были заменены политическими эвфемизмами.

Например:

businessmen/бизнесмены — *business people*;

chairman/председатель — *chairperson*;

cameraman/оператор — *camera operator*;
fireman/пожарный — *fire fighter*;
policeman/полицейский — *police officer*.

Заменяются слова с женским окончанием на политические эвфемизмы, имеющие нейтральное окончание. Например, *stewardess*/стюардесса — *flight attendant*; *housewife*/домохозяйка — *housemaker*.

Появилось значительное количество политических эвфемизмов — сложных существительных со вторым элементом *person*, отражающих «политкорректную» тенденцию необозначения пола. Например, *fisherperson*/рыбак, *freshperson*/новичок, *gentleperson*/джентльмен, *spaceperson*/астронавт, *workperson*/рабочий [3.45].

2. Осуждается употребление стереотипной, особенно негативного-оценочной лексики в отношении рас и национальностей (например, *black*/черный, *coloured*/цветной, *jew*/еврей). В результате появилось большое количество политических эвфемизмов, заменивших негативно-оценочную лексику в этой сфере. Например:

African-American/чернокожий;
Native American/индеец;
non-national/не американской национальности.

3. Осуждается употребление лексики дискриминационной в отношении возраста, физических особенностей (например, *deaf*/глухой, *blind*/слепой, *crippled*/калека). Это приводит к возникновению политических эвфемизмов для замены «политически-некорректной» лексики в этой сфере. Например:

verbally deficient/неграмотный;
senior citizens/старики;
full-figured/толстый;
mobility impaired/калека;
optically challenged/слепой;
mentally handicapped/сумасшедший.

4. Требуется избегать наименований, связанных с бедностью, безработицей. В этой сфере также имеется большое количество политических эвфемизмов. Например:

Culturally deprived/бедный;

Income support/деньги, выплачиваемые государством бедным людям;

non-industrial/бедный и нецивилизованный;

available on the labour market/безработный.

5. Считается не вполне корректным употребление названий профессий, традиционно считавшихся непрестижными, профессий сферы услуг. В результате многие названия таких профессий были заменены политическими эвфемизмами. Например:

barber/парикмахер — *hair stylist, hairlogist*;

maid/горничная — *domestic operative, daily help*;

secretary/секретарь — *personal assistant*;

garbage collector/мусорщик — *waste manager, sanitation worker*;

cleaner of lavatories/уборщик туалетов — *sanitary warden, sanitary inspector*.

Так возникает основа для широкого использования политических эвфемизмов в политических текстах — образуются целые группы политических эвфемизмов, служащие для замены терминов в «политически некорректных» сферах, которые упоминались выше.

Например, группа политических эвфемизмов, заменяющих термин *poor*/бедный: *disadvantaged, deprived, depleted, underprivileged, underdeveloper, negatively privileged, vulnerable, economically abused, economically exploited, economically marginalized*.

Однако необходимо подчеркнуть, что термины «политическая корректность» и «политическая эвфемия» не только не являются синонимами, между ними имеются существенные различия.

- Политическая корректность (в последнее время на русский язык этот термин справедливо переводят как «этическая корректность» [3.46], «коммуникативная корректность», «культурная корректность» [3.47] — это явление, связанное, в первую очередь, с языковой политикой, с определенной государственной идеологией.

- Политическая эвфемия — это явление, связанное, в первую очередь, с языком и происходящими в нем процессами.
- Политическая корректность, по общему утверждению исследователей данного явления [3.46, 3.47], охватывает только «социальные» сферы. Ее цель — избежать того или иного оскорбления какой-либо группы населения.
- Политическая эвфемия, кроме «социальных» сфер, охватывает также области, связанные с политикой, войнами и пр. Ее **основная цель** — смягчить негативные ассоциации, связанные с некоторыми фактами, часто за счет искажения смысла самого описываемого факта.

Общим у двух данных явлений можно считать: использование политических эвфемизмов в качестве средства реализации вышеупомянутой основной цели.

3.7. Изучение эвфемизмов в аспекте социолингвистики в рамках проектного метода

Идеи проектного обучения, разрабатываемые в зарубежной и отечественной педагогической практике еще в начале XX века (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, С. Т. Шацкий и др.), со временем претерпели определенную эволюцию, и сегодня данный вид обучения становится интегрированным компонентом системы высшего образования. Современное понимание проектного обучения связано с тенденцией в образовании на формирования так называемой «проектной культуры», которая, по словам И. А. Зимней, «предполагает искусство планирования, прогнозирования, созидания, исполнения и оформления» [3.48, с. 83] и находит свое отражение в методе проектов.

Е. С. Полат в своих работах по теории и практике метода проектов, связывает результаты проектирования с анализом содержания и последовательности действий, которые должен выполнить

студент. К таким действиям она относит: 1) определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования; 2) выдвижение гипотез и их решение; 3) обсуждение методов исследования; 4) сбор, систематизация и анализ данных; 5) подведение итогов, оформление результатов, их презентация; 6) оформление выводов, выдвижение новых проблем исследования [3.49].

По общему мнению ученых проектное обучение развивает:

- исследовательские умения (умения анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдение практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять, обобщать, делать выводы);
- умения работать в команде (происходит осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности);
- коммуникативные умения (умение не только высказывать свою точку зрения, но и выслушать, понять другую, в случае несогласия уметь конструктивно критиковать альтернативный подход для того, чтобы в итоге найти решение, синтезирующее, удерживающее позитивы каждого предложения).

Как было сказано выше, при обучении лингвистов-переводчиков важной целью является формирование социолингвистической составляющей социокультурной компетенции. В связи с тем, что «компетенция» является понятием процессуальным, эффективнее осуществлять ее формирование в процессе созидательной деятельности, которая дает возможность совершенствовать лингвистические навыки и воспринимать новые социальные реалии.

Метод проектов применяется при изучении эвфемизмов английского языка в рамках дисциплины «Лексикология».

Студентам предлагаются следующие темы проектов:

1. Специфика использования эвфемизмов в рекламе.
2. Использование эвфемизмов в СМИ.

3. Языковые запреты в Великобритании и как они изменились за последние десятилетия.

4. Политическая корректность как компонент современной языковой политики.

Для успешного осуществления проекта необходимо пройти следующие стадии его формирования, развития и завершения.

1. Формирование группы.

Студенты объединяются в группы, выбирая тему проекта по своему желанию. При этом они могут опираться на знания по теме, полученные на лекциях и практических занятиях, личный лингвистический и переводческий опыт.

2. Формулирование проблемы. Обсуждение целей и задач будущего проекта.

На первом этапе происходит поиск и сбор первичной информации по теме проекта, в результате которого студенты получают общее представление о текущем положении, существующих проблемах, источниках материала и т. п. Работа проводится студентами самостоятельно.

На втором этапе формулирование проблемы, которую будет решать проект, проходит в группах в режиме мозгового штурма. Это можно провести на занятии во время аудиторной работы. Каждый участник предлагает собственные идеи, если нужно приводит аргументы, полемизирует с другими членами группы. В результате, на основе собранной информации, определяется и формулируется проблема проекта. Далее таким же образом обсуждаются основные цели и задачи проекта.

Преподаватель, не участвуя непосредственно в обсуждении, наблюдает и, если это необходимо, дает советы, направляет дискуссию. Сформулированные в результате обсуждения проблема, цели и задачи проекта представляются преподавателю для ознакомления, замечаний и предложений, если это необходимо. Участие преподавателя на данной стадии проекта представляется необходимым, чтобы избежать существенных отклонений от за-

данной темы и потенциально обеспечить необходимую глубину ее проработки.

3. Структурирование проекта. Постановка подзадач для отдельных групп студентов.

На данной стадии студенты, исходя из поставленных ранее задач, самостоятельно решают из каких частей будет состоять их проект. После этого задания, которые могут выполняться в мини-группах или индивидуально, распределяются между участниками проекта. Здесь важным фактором успешного результата является умение работать в команде, четко формулировать задачи для каждого участника в соответствии с их личностными качествами, сильными сторонами, предпочтениями. Распределение заданий, постановка мини-задач происходит после совместного обсуждения, взвешивания всех аргументов за и против.

4. Определение формы проекта и сбор данных по теме.

На этой стадии проекта происходит выполнение основного объема работы проекта, в связи с этим студентам необходимо четко понимать значимость вклада каждого участника проекта в общий результат. Кроме этого, большое значение имеет умение выполнять задание в срок, эффективно распределять свои усилия по временным отрезкам (так называемый *timemanagement*). На всей стадии сбора данных может потребоваться участие преподавателя в качестве наблюдателя и контроль их за сроками выполнения заданий.

5. Анализ данных и оформление полученных результатов.

На данном этапе проекта студенты имеют возможность максимально раскрыть свой аналитический и творческий потенциал. Обобщение эмпирических данных, собранных отдельными участниками или мини-группами, интерпретация полученных результатов, планирование, создание и подготовка презентации — все это позволяет студентам применять не только знания лингвистики и социолингвистики, но и объединять и использовать знания других дисциплин, а также умение использовать информационные технологии.

6. Презентация проекта.

Завершающая стадия проекта может быть проведена в различных формах, в зависимости от темы проекта и творческих способностей и склонностей студентов. Это может быть ставшая уже традиционной форма презентации результатов проекта в виде доклада, который сопровождается демонстрацией слайдов. Также студенты могут написать сценарий, отрепетировать и снять рекламный ролик для телевидения, провести ролевую игру с участием аудитории и т. д.

Пример разработки проекта на тему «Политическая корректность как компонент современной языковой политики»

Проект выполняется в рамках дисциплины «Лексикология» студентами 2 курса направления «Лингвистика».

1. Формирование группы

Проект выполняется группой студентов из 4–5 человек, которые изъявили желание разрабатывать предложенную тему.

2. Формулирование проблемы. Обсуждение целей и задач будущего проекта

На первом этапе студенты осуществляют поиск и сбор первичной информации по теме: определяют термины «политическая корректность», «политический эвфемизм», «эвфемизм», «языковая политика». В результате ознакомления с современными публикациями по теме студенты получают общее представление о роли политической корректности в западном обществе, существующих проблемах с использованием политкорректных выражений и нарушением правил политической корректности. Студенты также определяют источники языкового материала (словари, словники, Интернет-источники). Работа проводится студентами самостоятельно.

Второй этап — формулирование проблемы, которую будет решать проект, проходит в группе в режиме мозгового штурма на занятии во время аудиторной работы. Участники генерируют идеи,

полемизируют, формулируя проблему проекта, его цели и задачи на основе собранной ими информации.

В результате обсуждения формулируются:

проблема проекта: поддерживаемый в рамках современной языковой политики тренд на политическую корректность в английском языке проявляется как в позитивных, так и в негативных результатах;

цель проекта: выявление языковой реализации политической корректности в современном английском языке и ее роли в языковой политике Великобритании и США;

задачи проекта: 1) уточнить историю возникновения и развития явления политической корректности; 2) уточнить наиболее популярные сферы использования политкорректных выражений; 3) отобрать языковой материал (политкорректные выражения) из медиатекстов и лексикографических источников; 4) выявить позитивные и негативные аспекты использования выражений политической корректности; 5) сформулировать выводы.

3. Структурирование проекта. Постановка подзадач для отдельных групп студентов

Группа планирует, что проект будет состоять из 3 частей:

1) история возникновения политкорректности и сферы использования политкорректных выражений;

2) примеры позитивных и негативных результатов использования выражений политической корректности в английском языке;

3) проиллюстрировать роль политической корректности в языковой политике Великобритании и США.

Распределение заданий, постановка мини-задач происходит после совместного обсуждения, в результате каждому участнику дается задание отобрать языковой материал в конкретной сфере использования политкорректных выражений (профессии, этнические отношения, гендерные отношения, возраст и ограниченные возможности людей). Задачи по сбору теоретической информации, оформление результатов и формулирование выводов распре-

деляются дополнительно, в соответствии с интересами и способностями участников.

4. Определение формы проекта и сбор данных по теме

На этой стадии проекта происходит выполнение основного объема работы проекта — сбор языкового материала. На всей стадии сбора данных может потребоваться участие преподавателя в качестве наблюдателя и контролера сроков выполнения заданий.

5. Анализ данных и оформление полученных результатов

На данном этапе проекта студенты обобщают языковой материал, собранный отдельными участниками.

В результате отобранные политкорректные эвфемизмы объединяются в группы по сферам использования.

1. Группа эвфемизмов, использующихся в сфере гендерных отношений:

- названия профессий, где вторым элементом был суффикс мужского рода –man:

business people — предприниматели;

chair — председатель;

fire fighter — пожарный;

police officer — полицейский;

mail carrier — почтальон;

- другие гендерно-нейтральные названия:

flight attendant — stewardess/стюардесса;

housemaker — housewife/домохозяйка;

freshperson — freshman/новичок;

gentleperson — gentleman/джентльмен;

hir (hirs) — him и her/местоимения;

significant other (sigother) — boyfriend, girlfriend/

pairage — marriage/брак.

2. Группа эвфемизмов, использующихся в сфере этнических отношений:

African-American — black/чернокожий;

Native American — Indian/индеец;

U. S. citizen — American/американец;

European-American individuals — Caucasians/лица кавказской национальности.

3. Группа эвфемизмов, использующихся в сфере возраста, физических особенностей:

verbally deficient — illiterate/неграмотный;

people of advanced age — old people/старики;

people of mass — fat people/толстые;

comb free — bald/лысый;

person who is wheelchair mobile — disabled/инвалид;

optically challenged — blind/слепой;

intellectually impaired — stupid/глупый.

4. Группа эвфемизмов, использующихся в сфере, связанной с бедностью:

financially inept — poor/бедный;

income support — donation/деньги, выплачиваемые государством бедным людям;

residentially flexible — homeless/бездомный;

available on the labour market — unemployed/безработный.

5. Группа эвфемизмов, использующихся в сфере названий профессий, традиционно считавшихся непрестижными, профессий сферы услуг:

bartender, mixologist — barmen, barmaid/бармен;

domestic operative, daily help — maid/горничная;

administrative assistant — secretary/секретарь;

waste manager, sanitation worker — garbage collector/мусорщик;

sanitary engineer — cleaner of lavatories/уборщик туалетов.

Затем проводится анализ результатов, выявляются как позитивные, так и негативные аспекты политкорректности в языке. Отдельно выделяется группа эвфемизмов, которые не просто маскируют нежелательный смысл, но и полностью искажают значение слов.

Формулируются выводы о существующих тенденциях в использовании политкорректной лексики, общественные настрое-

ния, связанные с нетерпимостью к дискриминации любого рода, языковая политика на государственном уровне, поддерживающая эти тенденции.

6. Презентация проекта

Завершающая стадия проекта проводится в форме презентации результатов в виде доклада, который сопровождается демонстрацией слайдов с примерами политкорректных выражений и иллюстрациями.

Например,

Politically correct version of Snow White and Seven Dwarfs



New Yorker Cartoon. <http://www.allposters.com>

Разработка и презентация данного проекта позволяет развивать умения и навыки студентов в различных сферах.

1. Работа с информацией: приобретение и понимание информации, содержащейся в современной литературе по лингвистике, социолингвистике (в журналах, сборниках по итогам конференций, лексикографических и интернет-источниках); умение собирать, соотносить и использовать информацию из различных источников, объединять и использовать знания, полученные в других дисциплинах.

2. Разработка проблем, задач, содержания проектной деятельности: умения представлять критический анализ исследуемой проблемы; предлагать решения для дальнейшей работы; способность формулировать проблему, для разрешения которой необходима разработка проекта, способность генерировать альтернативные идеи, потенциально удовлетворяющие разрешению проблемной ситуации.

3. Оформление и презентация результатов проекта: создавать мультимедийные презентации с использованием различного программного обеспечения, представлять доклад по выполненной работе; делать профессиональные устные презентации.

Работа по созданию студентами мультимедийной презентации по результатам проекта, помогает решить комплекс задач:

- формирование умения хорошо ориентироваться в отобранном материале и выделять существенные аспекты, необходимые для презентации;
- формирование умения отобрать лексические примеры, наиболее точно и наглядно иллюстрирующие проблему проекта и ее решение;
- формирование умения подобрать изображения, иллюстрирующие основные идеи, примеры, выводы;
- представление результатов своей работы максимально эффективно на слайдах;
- формирование навыков публичных выступлений на иностранном языке;

- совершенствование навыков владения информационными технологиями: использование современных компьютерных средств для сопровождения доклада, знание возможностей программы во время демонстрации презентации.

4. Работа в команде: озвучивание предложений по проекту в команде и получение обратной связи от других участников; умение работать в мини-группах по взаимному оцениванию работы членов команды; понимание качеств и процессов, необходимых для эффективной работы в команде, роли лидера, важности вклада каждого участника.

Кроме этого, выполнение проекта в рамках социолингвистической тематики дает возможность эффективного формирования социокультурной компетенции у будущих переводчиков. Корректный отбор языкового материала — политкорректной лексики, эвфемизмов, политических эвфемизмов — требует не только лингвистических знаний, но и понимания процессов, происходящих в обществе, связанные с нетерпимостью к дискриминации любого рода. Кроме этого, в процессе анализа лексического материала выявляются тенденции современной языковой политики в западных англоговорящих странах, где политкорректность поддерживается на государственном уровне.

Таким образом, социолингвистический аспект подготовки лингвистов-переводчиков предполагает изучение языка в его социальном контексте, когда внимание сосредоточено на особенностях его функционирования в обществе, и изменения в структуре языка можно правильно интерпретировать только с учетом информации о том сообществе, которое пользуется этим языком. В этом случае при изучении и преподавании иностранного языка неизбежно приходится сталкиваться с проблемами, которые решает социолингвистика. Это, в частности, проблемы социальной дифференциации языка, социальной обусловленности развития языка, изменение баланса социально-коммуникативной системы языка за счет расширения сферы распространения компьютерно-

го и Интернет-жаргона, меры государств по изменению языковой политики и др.

При изучении и освоении такого пласта лексики, как неологизмы, лингвисты-переводчики могут достаточно эффективно совершенствовать социолингвистическую составляющую социокультурной компетенции, необходимую для того, чтобы стать полноценным профессионалом в будущем. Одним из факторов возникновения неологизмов в английском языке является изменение языковой ситуации (меняется состав социально-коммуникативной системы, когда политика властей направлена на предоставление равных возможностей представителям разных социальных слоев и разных национальностей общества). Это ведет, в частности, к большему распространению неформальной речи, образованию новой лексики в сниженном регистре речи, в области сленга, жаргона.

Особые требования современных масс-медийных жанров (стремление к сжатости, но при этом высокой информативности и экспрессивности) обуславливают популярность использования некоторых видов словообразования в английском языке. В курсах лексикологии и практики иностранного языка лингвисты-переводчики получают возможность не только ознакомиться с яркими примерами неординарных по своей форме и семантике языковых единиц английского языка, но и увидеть обусловленность их продуктивности с явлениями, происходящим в обществе.

Социальный аспект является важной составляющей такого языкового явления, как эвфемия, так как социальные мотивы побуждают к замене прямых наименований, вызывающих негативную реакцию в обществе, прямые наименования такого рода становятся неприемлемыми или даже запретными.

Неприемлемость прямого наименования зависит от существования в данном обществе на настоящем этапе его развития определенных языковых табу (социального, морально-этического, религиозного и др. характера).

Существенную роль в эвфемизации также играют манипулятивные мотивы, в этом случае причиной создания и использования эвфемизмов является желание или необходимость замаскировать негативную информацию, которая может вызвать нежелательный общественный резонанс.

Политические эвфемизмы тесно связаны с явлением «политической корректности» — построение речевого поведения таким образом, чтобы избежать дискриминации каких бы то ни было групп населения. Установка следовать нормам современного коммуникативного поведения заставляет прибегать к эвфемизации «политически некорректных» слов и выражений. Однако поддерживаемый в рамках современной языковой политики тренд на политическую корректность в английском языке проявляется как в позитивных, так и в негативных результатах.

Фокусирование на социолингвистическом аспекте при обучении лингвистов-переводчиков позволяет эффективно реализовать формирование как лингвистической компетенции, так и отдельных компонентов социокультурной компетенции. Все это способствует положительной мотивации к овладению социокультурной компетенцией: воспитанию толерантности, уважения своеобразие иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума, овладению навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов.

Список литературы к главе 3

3.1. Звегинцев В. А. О научном наследии Вильгельма фон Гумбольдта / (Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию) / В. А. Звегинцев. — М., 1984. — С. 356–363. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/zvegintsev-84.htm> (дата обращения: 9.10.15).

3.2. Чемоданов Н. С. Проблемы социальной лингвистики в современном языкознании / Н. С. Чемоданов // Новое в лингвистике. — Вып. VII. Социолингвистика. — М., 1975. — С. 5–33. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/chemodanov-75.htm> (дата обращения: 4.12.15).

3.3. Уорф Б. Л. Наука и языкознание / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. — 1960. — Вып. 1. — С. 169–182.

3.4. Социолингвистика. Энциклопедия Кругосвет : универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия. Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/SOTSIOLINGVISTIKA.html (дата обращения: 9.10.15).

3.5. Лабов У. Исследование языка в его социальном контексте / У. Лабов // Новое в лингвистике. — Вып. VII. Социолингвистика. — М., 1975. — 486 с.

3.6. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию / Е. Д. Поливанов. — М. : Наука, 1968. — 376 с.

3.7. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое : Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 888 с.

3.8. Швейцер А. Д. Социолингвистика / А. Д. Швейцер // Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990. — С. 481.

3.9. Crystal D. A little book of language / D. Crystal. — New Haven and London : Yale University Press, 2011. — 260 p.

3.10. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : Икар, 2009. — 448 с.

3.11. Мельник Ю. А. К вопросу о статусе неологизма в современной лингвистике / Ю. А. Мельник, Е. А. Штехман // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2 : www.science-education.ru / 122–21100 (дата обращения : 04.11.2015).

3.12. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой; Ин-т языкознания АН СССР. — М. : Сов. энцикл., 1990. — С. 331.

3.13. Hartmann R. R. K. Dictionary of Lexicography / R. R. K. Hartmann., G. James. — London and New York : Routledge, 2002. — 192 p.

3.14. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка : учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз. / В. И. Заботкина. — М. : Высшая школа, 1989. — 126 с.

3.15. Кулинич М. А. Телескопное словообразование как источник неологизмов : (На материале английского и русского языков) / М. А. Кулинич // Системные связи в лексике и грамматике германских языков. Самара, 1991. — С. 13–19.

3.16. Лейчик В. М. Телескопические слова в современных языках / В. М. Лейчик // Сборник материалов конференции, посвященной 100-летию Д. Е. Михальчи. — М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. — С. 192–201.

3.17. Телия В. Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и её прагматическая ориентация / В. Н. Телия // Человеческий фактор в языке : Языковые механизмы экспрессивности. — М. : Наука, 1991. — С. 5–35.

3.18. Гашкова М. Г. Категория экспрессивности и ее виды / М. Г. Гашкова // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2008 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2008/fill16.html> (дата обращения: 28.01.2015).

3.19. Обвинцева О. В. Эвфемизм в политической коммуникации [Текст] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Обвинцева Ольга Владимировна. — Екатеринбург, 2004. — 277 с.

3.20. Видлак С. Проблема эвфемизма на фоне теорий языкового поля / С. Видлак // Этимология. 1965. — 1967. — С. 267–285.

3.21. Кацев А. М. Языковое табу и эвфемия / А. М. Кацев. — Л. : ЛГПИ, 1989. — 79 с.

3.22. Burridge K. Political correctness : euphemism with attitude / K. Burridge // English To-day. — 1996. — Vol. 12, No. 3. — P. 42–49.

3.23. Neaman J. S. Kind words: a thesaurus of euphemisms / J. S. Neaman, C. G. Silver. — New York : Facts On File, 1990. — 373 p.

3.24. Комическое. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] <http://iph.ras.ru/elib/1469.html> (дата обращения: 1.12.15).

3.25. Хайрутдинова Г.А. Морфологические средства создания комизма // Русская и сопоставительная филология : сборник докладов итоговой научной конференции Казанского государственного университета, 5–10 февраля 2003 г. Режим доступа: <http://old.kpfu.ru/fil/kn7/index.php?sod=35> (дата обращения: 4.12.15).

3.26. Новейший словарь иностранных слов и выражений. — М. : ООО «Издательство АСТ». Мн. : Харвест, 2002. — 976 с.

3.27. Holder R. W. A dictionary of euphemisms / R. W. Holder. — London, 1995. — 470 с.

3.28. Double Tongued Dictionary. Режим доступа: <http://www.aywordradio.org/double-tongued-dictionary>.

3.29. Dictionary of new Business Euphemisms. Режим доступа: linkydinky.com/newwords.shtml.

3.30. Обвинцева О.В. Англо-русский тезаурус политических эвфемизмов : словарь-справочник / О.В. Обвинцева. — Екатеринбург, 2003. — 83 с.

3.31. Абакова Т.Н. Дисфемизмы и эвфемизмы как способ языкового воплощения стратегии дискредитации текста [Текст] / Т.Н. Абакова // Аналитика культурологии. — 2013. — № 27. — С. 91–94.

3.32. Lawrence J. Unmentionables and other euphemisms / J. Lawrence. — London : Gentry Books, 1973. — 84 p.

3.33. Оруэлл Д. 1984. — Свердловск : Средне-Уральское кн. изд-во, 1991. — 592 с.

3.34. Galperin I. R. Stylistics / I. R. Galperin. — Moscow : Higher School, 1981. — 335 p.

3.35. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях / Д.Н. Шмелев. — М. : Наука, 1977. — 168 с.

3.36. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. — М. : Наука, 1989. — 186 с.

3.37. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л.П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). — М., 1996. — С. 384–408.

3.38. Москвин В.П. Эвфемизмы : системные связи, функции и способы образования / В.П. Москвин // Вопросы языкознания. — 2001. — № 3. — С. 58–70.

3.39. Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе русского языка [Текст] / В. П. Москвин. — М. : ЛЕНАНД, 2007. — 264 с.

3.40. Пирогова Ю. К. ИмPLICITная информация как средство коммуникативного воздействия и манипулирования (на материале рекламных и PR-сообщений) / Ю. К. Пирогова // Проблемы прикладной лингвистики. — М., 2001. — С. 209–227.

3.41. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. — М. : Эксмо, 2006. — 832 с.

3.42. Phelan J. M. Mediaworld: programming the public / J. M. Phelan. — New York : The Sea-bury Press, 1977. — 169 p.

3.43. Володина М. Н. Язык массовой коммуникации — основное средство информационного воздействия на общественное сознание / М. Н. Володина // Язык массовой информации как объект междисциплинарного исследования. — М., 2001.

3.44. Жуков И. В. Война в дискурсе современной прессы // Лингвистические исследования 2001 года : сб. науч. тр. / И. В. Жуков; ред. А. П. Сытов. — СПб. : Изд. ИЛИ РАН, 2001. — С. 53–65.

3.45. Дубенец Э. М. Лексикология современного английского языка : лекции и семинары : пособие для студентов гуманитарных вузов / Э. М. Дубинец. — М. : «Глосса-Пресс», 2002. — 192 с.

3.46. Бессарабенко А. В. Стратегия и тактика политической корректности / А. В. Бессарабенко // Язык и образование в диалоге культур. — Ставрополь, 2000. — С. 132–135.

3.47. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — М. : Слово / Slovo, 2000. — 624 с.

3.48. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с.

3.49. Полат Е. С. Метод проектов. Научно-методический сборник. Серия «Современные технологии университетского образования» / Е. С. Полат. — Вып. 2 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. Мн. : РИВШ БГУ, 2003. 240 с.

ГЛАВА 4. Лингвокультурные аспекты подготовки лингвистов-переводчиков

4.1. Фокусы осмысления концептуальной диады «Язык и Культура»

Возникшая в русле осмысления концептуальной диады «Язык ↔ Культура» лингвокультурология сфокусирована на изучении данной взаимосвязи в различных аспектах национальной лингвокультуры. Как известно, существует огромное количество определений культуры, исходя из того, какие грани этого комплексного явления высвечиваются в той или иной дефиниции. В широком смысле культура предстает как система всех созданных человеком артефактов в ходе всего исторического развития общества и тем самым она противопоставлена лишь одной системе — природе. Основным механизмом создания данных артефактов является символизация — процесс наделения предметов и явлений смыслом и в итоге создание «ценностно-смыслового пространства» (термин В.Ф. Алефиренко) национальной культуры. Все то, что подвержено изменению, входит в сферу культуры. Широкое определение культуры Л. Уайата — основоположника культурологии как науч-

ной дисциплины — «внетелесный континуум предметов и явлений, который возникает из способности человека к символизации» [4.1, с. 28]. Таким образом, как подчеркивает ученый, механизмом и способом продуцирования культуры является символизация — способность свободно и произвольно порождать значение и наделять им предмет или явление и соответственно способность усваивать и различать это значение [4.1, с. 30].

Данный «символический универсум культуры» (в определении Ю.М. Лотмана [4.1]) — многокомпонентное явление, конститuentы которого в рамках различных исследовательских подходов можно условно разделить на:

- категории: идеологическую, социальную, технологическую, а также категорию чувств или оценок (Л. Уайат);
- семиотические миры внутри семиосферы культуры [4.2].

Все компоненты культурных систем обладают своими собственными способами кодирования и передачи смысла: например, живопись говорит на языке цвета, скульптура — формы, танец — пластики, музыка — звуков, наука — формул и т.д. При этом важным моментом упорядочения символического пространства национальной культуры является ее диверсификация, т.е. способность сочетать в себе разнотипные культурные системы, а также гармонизировать их деятельность. Ю.М. Лотман в этой связи определяет культуру как наиндивидуальный интеллект. Данный синергетический посыл культуры реализуется с помощью наличия единого для всех подсистем кода, универсальной символической системы, которая характерна для всех подсистем культуры и понятна ее реципиентам, — языка. Символизация мира природы, наделение его смыслом происходила прежде всего с помощью естественного человеческого языка. Язык снимал энтропию окружающего человека мира: по выражению Э. Кассирера, «... хаос непосредственных впечатлений структурируется для нас лишь благодаря тому, что мы освещаем его «наименованием» и таким образом придаем чувственному функцию языкового выражения

и мышления» [4.3, с. 23]. Язык — это уникальный символический феномен, благодаря которому культура возможна как таковая.

В русле изучения взаимоотношений двух символических макросистем — языка и культуры — возникает лингвокультурология, которая фокусирует свои исследовательские интересы на целом ряде теоретических, методологических и практических проблем. При этом все вышеуказанные вопросы имеют общий концептуальный фундамент, а именно — специфику понимания механизма соотнесения языка и культуры. В зависимости от решения данной задачи разнятся теоретические и методологические подходы к решению практических задач в русле лингвокультурологических исследований. Данный механизм в различные периоды развития гуманитарной мысли получал различное освещение:

— В. Фон Гумбольдт определял язык как «дух народа». Связывая язык и характер, менталитет народа, ученый писал: «Влияние языка выражается в двоякого рода преимуществах — возвышении чувств языка и формировании своеобразного мировидения» [4.4, с. 376]. Таким образом, В. фон Гумбольдт рассматривал язык в теснейшей связи с говорящей на нем нацией, при этом язык, по его мнению, не просто отражает особенности народа, но и «своеобразие языка влияет на сущность нации» [4.4, с. 377]. Таким образом, ученый одним из первых подчеркнул мысль о взаимовлиянии языка и культуры — благодаря исследованиям В. фон Гумбольдта, А. А. Потебни данная мысль является пресуппозицией современной лингвокультурологии: как подчеркивает В. В. Красных, «не требует доказательств тезис о том, что язык и культура связаны отношениями двуединой сущности» [4.5, с. 171].

— Э. Сепир также определял данное взаимоотношение в категориях слитности и взаимообусловленности: язык, по его мнению, «не существует и вне культуры, т. е. внесоциально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [4.6, с. 185]. При этом ученый предостерегал от поверхностных выводов о взаимоотношении языка и культуры,

которые при беглом приближении кажутся очевидными. Однако это чаще не содержательные, а формальные связи, при этом язык и культура в историческом плане являются «несопоставимыми, взаимно не связанными процессами» [4.6, с. 193]. Данные рассуждения побудили исследователя искать более глубокие принципы и механизмы взаимосвязи между двумя этими явлениями, в результате чего, совместно с Б. Уорфом, появилась теория лингвистической относительности, которая переводила взаимоотношение языка и культуры в плоскость национальной ментальности.

— Г. О. Винокур определяет язык как условие и продукт человеческой культуры, поэтому всякое изучение языка неизбежно имеет своим предметом изучение культуры. По мнению ученого, «всякий языковед, изучающий язык данной культуры, тем самым непременно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык». При этом важным аспектом взаимоотношений языка и культуры Г. О. Винокур считал диахронический аспект: познать прошлое нации, по его мнению, невозможно без изучения истории его языка. Данный теоретический посыл в полной мере реализован в рамках этнолингвистики, которая сфокусирована на семантических реконструкциях и изучении культурной семантики текстов отдаленных эпох обрядового, ритуального, магического характера (труды Н. И. Толстого, С. М. Толстой). Плодотворность ретроспективного метода обусловила появление такого направления, как историческая лингвокультурология текста, в рамках которой «культура понимается как данность, связанная с отраженным в языке текстов той или иной эпохи корпусом идей, укладов, устремлений человека» [4.7, с. 5].

— В концепции С. Г. Тер-Минасовой данное взаимоотношение представлено широким спектром влияний и взаимовлияний: язык является 1) передатчиком, носителем культуры; 2) орудием, инструментом культуры; 3) хранилищем, копилкой культуры; 4) мощным общественным орудием, формирующим людской поток в этнос и образующим нацию [4.8, с. 8].

Обобщая все подходы, можно сказать, что отношения в диаде «Язык — Культура» являются взаимонаправленными: не только культура воздействует на язык, но и язык детерминирует культуру. Последний момент связан с наличием собственно языковых значений, которые накладывают отпечаток на лингвистическое оформление универсального предметного кода (УПК — теория Н. И. Жинкина). Согласно теории ученого, перекодирование мыслей на вербальный язык неизбежно связано с трансформациями в силу наличия собственных значений у единиц вербального кода. Таким образом, национальная культура творится языком не с «чистого листа»: «... способ, каким язык представляет мир, является расширением и реализацией способа, которым сознание представляет мир» [4.9, с. 13]. О. А. Корнилов определяет механизм данного воздействия как обрастание единицами языка, расширение или сужение первоначальной невербализованной идеи [4.10, с. 121].

Культура лингвоцентрична в том смысле, что она вырастает из языка, творится, сохраняется и передается языком. Роль языка в культурогенезе исключительна и может быть сравнима по значимости лишь с ролью человека.

Таким образом, познать культуру наилучшим образом можно преимущественно через язык, при этом он не просто отражает, но и во многом продуцирует культуру. При этом культура живет в сознании ее носителей не хаотично, а в «упакованном» виде — в виде концептов. Концепты являются минимальными дискретными составляющими культуры, живущими в пространстве человеческого сознания. По метафорическому определению, данному Ю. С. Степановым, концепт осмысливается как «сгусток культуры в сознании человека» [4.11, с. 43] и представляет собой устойчивое ментальное образование, соотносимое с той или иной областью культуры. Иерархическая сумма концептов образует концептосферу национальной культуры. Существует несколько подходов к исследованию структуры концепта, которые условно можно подразделить на когнитивные и лингвокультурологиче-

ские. В рамках данной работы наибольший интерес представляют методы изучения концепта, развиваемые в рамках лингвокультурологического подхода. Они нацелены прежде всего на изучение культурного слоя концепта — сферы культурно маркированных смыслов, продуцируемых той или иной лингвокультурной общностью. Данные смыслы могут представлять собой как свернутые, так и развернутые формы культурно-маркированного знания. Первые реализуются в рамках лексемы: обыденные понятия, идеологемы, реалии, мифологемы и т. д. Второй тип реализуется в виде культурных моделей и паттернов, зафиксированных во фразеологических сочетаниях, паремиях, мифах.

Сферой пересечения языка и культуры — местом встречи двух данных феноменов — является понятие **лингвокультуры**, которое, вслед за В. В. Красных, определяется как «... пространство, где пересекаются/накладывают друг на друга язык и культура, где культурные смыслы явлены нам только в знаках языка, а знаки языка выступают ... только как тела для знаков языка культуры. Это «пространство» и есть лингвокультура, претендующая, как представляется, на статус третьей самостоятельной системы» [4.5, с. 171]. Таким образом, продолжая мысли ученого, можно предположить, что в сфере лингвокультуры роли каждого из ее конститuentов — культуры и языка — распределены следующим образом: «язык выполняет функцию означающего, а в роли означаемого выступают культуруносные смыслы, культурно-маркированные образы сознания» [4.5, с. 172].

Данные выводы о лингвокультуре как функциональном единстве языка и культуры важны для понимания:

- *единицы лингвокультуры* и, следовательно, единицы лингвокультурного анализа. Лингвокультура — понятие широкое и включает в себя систему всех манифестаций культуруносных смыслов на разных уровнях языка. Однако представляется, что в общем пространстве национальной лингвокультуры можно выделить дискретные еди-

ницы — минимальные цельнооформленные проявления тесной связи языка и культуры. Такой единицей является понятие лингвокультуры, введенное в научный оборот В.В. Воробьевым. Лингвокультура, сближаясь по своей природе со словом, обладает своей самобытной спецификой. Данная специфика заключается в большем, по сравнению со словом, фокусом на ее внеязыковой сущности, а именно — на культурно-понятийном компоненте как «внеязыковом содержании лингвокультуры» [4.12, с. 48]. Таким образом, основным условием превращения слова в лингвокультуру является погружение слова-знака в культурную среду, наличие в его семантике культурного компонента. Данный компонент может присутствовать как на денотативном, так и коннотативном уровне языкового значения. Культурно-языковая соотносительность (выражение В.Н. Телия) на уровне денотата проявляется в мотивировке языкового знака: например, в названии мифологических персонажей, мотивированных «локативами» — леший, водяной, домовый, лежат культурные представления о среде обитания данных вымышленных существ. На коннотативном уровне — в способах интерпретации образного основания языкового знака. Культурная информация, по мнению В.Н. Телия и В.А. Масловой, может присутствовать в номинативных единицах языка четырьмя разными способами: через культурные семы, культурный фон, культурные концепты и культурные коннотации [4.12, с. 54];

- *исследовательского материала лингвокультурологии*. Анализ национально-культурной семантики возможен на разнообразном материале: лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях языка, при исследовании фразеологического фонда национального языка, и т.д. На современном этапе развития доминирующим материалом лингвокультурного

анализа является текст, что, по мнению В.М. Шаклеина, способствует появлению нового вида лингвокультурологии — *лингвокультурологии текста*. Ученый подчеркивает, что «современная лингвокультурология исходит из того факта, что текст является своеобразной проекцией культурного пространства, имеет целый ряд следствий в плане особенностей структуры, содержания и языкового наполнения этого текста. Следовательно, можно говорить о структуре текста как культурно-детерминированной сущности» [4.7, с. 78]. При этом культурологической маркированностью отмечены и содержательная, и формальная стороны текста. *Единицей* выражения культурного смысла является слово — лингвокультурема [4.12]. Слово превращается в лингвокультурему при наличии в его семантике национально-культурного компонента, или культурной коннотации в определении В. Н. Телия. При этом по мысли Верещагина и Костомарова, национально-культурной семантикой обладают не только номинативные единицы языка. Культурная коннотация может быть характерна и для реляционных единиц языка — единиц фонетического, морфологического, синтаксического уровней, однако она реализуется только при текстовой востребованности. Согласно одному из представленных учеными примеров деминутивы, наряду с собственно языковой семантикой, обладают еще культурно-национальным своеобразием: уменьшительно-ласкательные суффиксы (голубчик, душенька, сынок, сестрёнка, братишка; миленький, хорошенький; быстренько, ладненько) способны передавать важнейшую черту русской беседы — задушевность. Деминутивы могут также выражать иронию (работничек, идейка, племянничек), приторную вежливость (налейте супчику, загляну вечером, передайте вилочку), пренебрежение (тот еще типчик!) [4.14, с. 352]. Таким образом, как подчеркивают исследователи, «... пра-

вильнее говорить не о национально-культурной семантике реляционных языковых единиц как таковых, а о возникновении у них «приращений», национально-культурной семантики в тексте, имеющем особое экспрессивное задание» [4.14, с. 352]. Перспективным направлением исследования является креолизированный текст — место встречи различных семиотических систем, например карикатура, кинофильм, Интернет-дискурс и др. Как отмечает В.М. Шаклеин, «широкое понимание текста при коммуникативно-прагматическом подходе в лингвокультурологии привело к изменению статуса креолизированных текстов, на передний план выдвигается исследование их текстовой природы. Отправной точкой подобных научных работ является положение о принципиальном сходстве креолизированных и собственно вербальных текстов, следовательно, те и другие обладают одинаковой базой текстовых категорий. Данное положение максимально расширило набор допустимого инструментария для анализа креолизованного текста. В современных работах, посвященных тому или иному виду креолизированных текстов, лингвокультурологи активно используют традиционные методы анализа вербального текста: описание основных текстовых категорий и специфики их проявления (в данном направлении активно развивается Волгоградская научная школа), описание когнитивных и концептуальных основ (Уральская школа) и т.д.» [4.7, с. 137];

- *принципов исследования* в рамках лингвокультурологического подхода, которые во многом определяются дисциплинарным статусом лингвокультурологии. Лингвокультурология коррелирует с большим количеством дисциплин в рамках широкого круга культурологических, лингвистических и антропологических исследований: этнолингвистика, лингвофольклористика, этнопсихология, антропологическая лингвистика, когнитивная культурология,

концептология, когнитивная лингвистика, социолингвистика, лингвострановедение. Контрапунктом всех этих дисциплин является фокус на четырех онтологических феноменах: язык, культура, человек, действительность. Дифференциация проявляется в том, какой из этих феноменов принимается в качестве объекта исследования и какие связи подлежат предметному рассмотрению. Тесные связи лингвокультурологии с большим количеством дисциплин расширяют квантитативное поле методов исследования, делают возможным экстраполяцию результатов смежных дисциплин при лингвокультурных исследованиях, повышают уровень экспланаторности, верификации результатов исследований. Таким образом, основной принцип лингвокультурологических исследований — это **междисциплинарность**: возможность использования методов исследования лингвистического и культуроведческого циклов.

4.2. Национальная духовная культура как объект исследований лингвокультурологии

В символическом пространстве национальной культуры можно выделить еще одну, родственную языку семиотическую систему, способную оказывать такое же демиургическое влияние на культуру в целом. Это мир искусства. С языком его роднит духовное происхождение, принадлежность к сфере идеального и опосредованный характер запечатления идей. По мнению Э. Кассирера, «первозданная сущностная жизнь чистой идеи предстает перед нами всегда лишь в красочном блеске феноменов» [4.3, с. 24]. Данные феномены — результаты запечатления идеи творческой силой человеческого духа — отражают сущность, ценности, доминанты национальной культуры.

Но связь искусства и культуры, так же как и в случае с языком, является взаимонаправленной. Искусство способно влиять на на-

циональную культуру, на мир общества: один из известных парадоксов О. Уайльда “*Life imitates art*” не является таким уж парадоксальным. Объяснение этого влияния возможно с философской и культурологической позиций. С философской точки зрения мощь творческого гения способна преобразовывать мир, задавая вектор духовного развития нации на несколько веков вперед.

С позиции лингвокультурологии важно подчеркнуть, что национальная культура, в основе своей сохраняя автохронный стержень, в то же время всегда поддается иноязычным и инокультурным влияниям, которые способны «перекраивать» культурную карту нации. Это обуславливает наличие в хронотопе национальной культуры лингвистических экспликаторов разновременных и разножанровых культурных пространств — понятия интертекстуальности, аллюзивности. Они образуют вертикальный контекст, полифонию культурных смыслов, что способно определять направление движения и развития национальной культуры. Например, влияние культуры античности на культуру Ренессанса невообразимо значимо: название эпохи «Ренессанс» определяет диалогический вектор разворачивания культурных смыслов в искусстве данной эпохи — это постоянный диалог с античной культурой и поиски в ней гармонии. Такие ключевые для эпохи Возрождения понятия, как «идеал», «гуманизм», «человек», — представляют собой основные моменты поэтической рефлексии эпохи Античности.

Искусство — духовная первооснова национальной культуры, творец аксиогенных смыслов. С точки зрения семиотики это комплексная знаковая система, отличающаяся большой вариативностью планов выражения: слово, танец, зрительный образ, изображение, звук. По мнению Н. Б. Мечковской, художественные языки различных искусств представляют собой отдельные модели мира, сформированные художественно-выразительными возможностями того или иного искусства [4.15, с. 301]. При этом во всем многообразии и многоязычии сфер искусства «положение литературы в общем осуществлении культуры остается исключи-

тельным, поскольку она есть выражение общего самосознания народа и всего многообразия бытия, действительности, культурного опыта» [4.16, с. 130]. Лидирующее положение литературы обусловлено прежде всего спецификой словесной художественной формы, ее большей близостью (по сравнению с языками других искусств) к сфере культурных смыслов вследствие органической связи с основным материалом культуры — языком.

Единство взаимосвязанных феноменов может быть представлено следующим образом: язык — культура — лингвокультура — литература (национальная поэтическая лингвокультура). Основаниями для изучения национальной литературы в широком языковом, культурном и лингвокультурном контекстах являются следующие положения:

- Поэтическая лингвокультура — это часть национальной лингвокультуры, которая конституируется национальной литературой и представляет собой весь опыт духовного освоения действительности, запечатленный художественным словом.
- Онтологическим базисом и условием существования всех элементов единства является национальный язык. Процесс освоения культуры опосредован языковыми формами, в которых находит свое выражение «бесконечное разнообразие условий, в которых добывались человеком знания о мире...» [4.15, с. 19]. Более того, при всей динамике и неоднородности процессов в рассматриваемых нами системах язык более всего предназначен к сохранению культурных смыслов, поскольку, по мысли Э. Кассирера, это одна из наиболее консервативных сил в человеческой культуре: «языковые символы и формы должны быть устойчивы и неизменны, чтобы сопротивляться разлагающему и разрушающему воздействию времени [4.17, с. 706].

Культура, язык и литература являются изоморфными феноменами по ряду признаков.

Во-первых, признак *аксиологичности*. Категорией, определяющей механизмы смыслообразования, является категория ценности. Если искусство, по определению Ч. Морриса, это язык для передачи ценностей [4.18, с. 158], то литература — это мир вербализованных ценностей. Художественное творчество отражает и ценностные установки эпохи, и функционально включено в ценностное пространство культуры: в иерархии культурных ценностей оно выполняет гармонизирующую функцию. Именно ценностное освоение действительности помогает человечеству с древнейших времен противостоять хаосу: в концепции В. Н. Топорова земные образы «мирового дерева» обладают высшей ценностью в мифопоэтической архаичной культуре и способствуют космологизации реальности. Вне этого ценностное освоенного мира — хаос и отсутствие жизни [4.19, с. 30]. По мысли Ортеги-и-Гассета, лучший способ преодолеть реализм — довести его до крайности. Демонология — поэтика оппозиции «хаос — космос» и доведенный до крайности страх перед реальностью — наилучшим образом иллюстрирует гармонизирующую функцию ценности в архаичном мире: образы сверхъестественных чудовищ в мифологии и фольклоре, психологическим этимоном которых является категория страха, на аксиологической шкале культуры представляют собой антиценности. Эта культура, «возникшая в момент неустойчивого и напряженного равновесия», преодолевает свои страхи ценностными категориями рода, долга, мужества, славы [4.20, с. 35]. Художественный текст как аксиологическое ядро национальной культуры и лингвокультуры способен продуцировать ценности, расширяя ценностно-смысловое пространство культуры и языка. Ценностно-демиургическая роль художественных текстов заключается в том, что «тексты, созданные великими авторами — собственно творцами культуры — за всю историю человечества, направляют его по пути восходящего духовного развития благодаря своим особым конструктивным акмеологическим свойствам, содержащимся в смысловой толще языка» [4.21, с. 137]. Литерату-

ра — это эманация духа народа, манифестация ценностно нагруженных культурных смыслов и память культуры.

Во-вторых, признак *текстоцентричности*. Как и культура, художественный текст — это средство познания, и, по мнению Ю. М. Лотмана, появление данных текстов — важный в эвристическом отношении шаг [4.2, с. 66]. Поэтическое слово в большей степени, чем научное, способно аккумулировать и передавать чужой беспредметный опыт [4.13, с. 159]. Это духовное освоение действительности, или, по выражению Г. Г. Шпета, «единственное познание духовной культурности», близко по сущности к культурному познанию, поскольку «литература народа начинается вместе с его историческим бытием и культурным самосознанием, оттого она и остается всегда отображением и выражением исторического бытия в его культурной полноте и самоопределяемости...» [4.16, с. 170]. По мысли ученого, культура и литература являются изоморфными в эвристическом отношении феноменами, поскольку литература начинается тогда, когда начинается культурное самоопределение, самосознание народа и постижение им своего культурно-исторического бытия и через это — всей мировой культурной истории [4.16, с. 171]. Данный эвристический посыл в виде самопознания, самоопределения культуры и человека в культуре может принимать разные, нередко парадоксальные формы, что особенно заметно на вертикальной оси развития литературы. В эпоху Средневековья, например, эвристическая деятельность литературы находится на периферии функционального поля культуры. По мнению Д. С. Лихачева, все уже познано в богословии, истины найдены, чужие идеи опровергаются: «вот почему и автор не стремился познать мир — он точно объяснял отдельные явления с раз и навсегда установленной точки зрения. Не познавать, а объяснять явления и выводить отсюда моральное поучение — такова основная литературная установка...» [4.22, с. 133]. В результате архаичная поэтическая лингвокультура представлена преимущественно каноническими литературными формами на основе «эстетики

тождества» (термин Ю. М. Лотмана). Эвристический потенциал древней литературы раскрывается полнее в диалоговом поле культуры, с точки зрения самопознания культуры в широком диахроническом аспекте, и литература выступает здесь как память культуры, «память духа о самом себе».

Средством интериоризации литературой культурных смыслов является язык — проводник в культуру и лингвокультуру нации. Язык литературы — «вторичная моделирующая система», которая, однако, строится целиком и полностью на национальном языке определенного исторического этапа развития. Это в наибольшей степени справедливо относительно фольклорной составляющей поэтической лингвокультуры: близость фольклора к национальному языку отмечалась многими учеными (А. А. Потебня, Б. Н. Путилов, С. Ю. Неклюдов и др.). В целом национальная литература говорит на поэтическом языке, который соотносится со своим источником — языком — по функциональному принципу. Поэтическая функция языка, по мнению Г. О. Винокура, «не совпадает с функцией языка как средства обычного общения, а представляется ее своеобразным обособлением» [4.23]. Поэтический язык рефлексивен, экспрессивен, сосредоточен на внутренней форме слова, интенсивен в том смысле, что в нем есть «разная степень «форменности», выразительности» [4.24]. И в этом смысле «ту особую функцию языка, которую мы называем поэтической, следовало бы объяснять по аналогии с другими видами искусства» [4.23, с. 388]. Однако особенности национального языка во многом обуславливают особенности поэтики, что было отмечено рядом исследователей на разном материале. В. фон Гумбольдт приходит к этим выводам при анализе античной греческой поэзии; О. А. Смирницкая — при изучении англосаксонского аллитерационного стиха; М. Л. Гаспаров и В. М. Жирмунский — при исследовании английских и немецких стихотворных размеров. Тот факт, что поэтика во многом зависит от национальной специфики языкового материала, говорит о том, что «характер поэзии должен

меняться от свойства стихий языка... История литературы должна все более и более сближаться с историей языка, без которой она так же ненаучна, как физиология без химии» [4.25, с. 155]. Каждая культура обладает своим художественным языком, специфика этого языка заключается в том, что он отражает динамические изменения национальной культуры и национального языка и по своему воздействию на них.

В-третьих, признак *антропоцентричности*: в самом общем виде реализуется в отношении «человек — и субъект, и объект культуры» [4.26]. Поскольку «культура по своему жизненному содержанию есть особым образом затянутый узел, в котором переплетаются субъект и объект» [4.27, с. 300], деятельностный вектор человека как субъекта культуры направлен на преобразование среды в пространство артефактов — объектов культуры. Преобразующая деятельность человека регулируется рядом установок, среди которых наиболее существенными являются прагматические (или функциональные), гносеологические (познание себя в культуре), социальные (коммуникация в обществе, а также транспонирование культуры следующим поколениям), ценностные (или аксиологические). Человек говорящий предстает одновременно как субъект языка, как субъект культуры, как субъект лингвокультуры и как субъект коммуникации [4.28]. Одним из видов коммуникации является поэтическое творчество (литература), в которой субъект выступает в роли посредника, через которого идея достигает своей реализации и все поэтическое произведение рассматривается как объективированный субъект, а его творец — как «фокус сосредоточения социально-культурных влияний, конденсатор социальной и культурной энергии» [4.16, с. 474].

В-четвертых, признак *семантичности*: антропологическая мера в культуре протягивается на ось смыслообразования. Нельзя не согласиться с утверждением, что в мире культуры любой феномен осмыслен [4.29, с. 175]. Снижая энтропию действительности, человек наделяет ее смыслами, которые запечатлеваются в язы-

ке, культуре, в литературе. Культурно значимые смыслы — «это наиболее общее и диффузное отражение денотативной ситуации в ее целостностной ценностно-оценочной интерпретации...» [4.30, с. 120]. Изучение литературы расширило понимание смысла в культуре, акцентируя его диалоговую природу: «смысл — это производство совместного действия текста и интерпретатора, результирующая их диалога, в котором каждый, хоть и остается собой, но преобразуется, поскольку выходит на некое общее для них обоих смысловое поле [4.31, с. 620].

В-пятых, признак *диалогичности*: вышеупомянутая диалогичность пронизывает все элементы рассматриваемых нами семиотических феноменов. Это фундаментальная онтологическая категория, сформулированная М. М. Бахтиным: «Быть — значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается...» [4.32, с. 45]. Жизнь текста, языка, культуры, литературы, их подлинная сущность «всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [4.33, с. 303]. В философии М. Бубера это диалог — сущностный акт культурного творчества, Я-ТЫ отношение в культуре, между ними возникает некая опосредствующая сфера ОНО — смыслов культуры, произведений культуры, языка, литературы. Эта сфера является полем для диалога. Вне диалога невозможно обновление, развитие и преобразование культуры и человека в ней: «если культура не имеет своим центром живой, непрестанно обновляющийся процесс-отношение, она, застывая, превращается в мир ОНО, в который лишь иногда вулканически прорываются пламенные деяния одиноких носителей духа [4.34, с. 327]. В филологическом ракурсе диалогичность реализуется как расширение текстового пространства лингвокультуры за счет интертекстуальности, открытости коммуникативного и интерпретационного поля, полифонии разновременных культур. Диалогичность поэтической лингвокультуры — это событие разных эпох, жанров, типов культур.

В-шестых, признак *динамичности*: именно этот признак задает всем рассматриваемым нами системам вектор развития, кото-

рый в сфере символического проявляется преимущественно как борьба противоположностей, противоборствующих тенденций. Эту особенность развития культурных подсистем подчеркивали многие ученые (Э. Кассирер, Ю. М. Лотман, М. М. Бахтин и др.): «Если уж существует в человеческой культуре некая устойчивость, то характеризовать ее можно лишь как равновесие динамическое, а не статическое — ведь это результат борьбы противоположностей» [4.17, с. 703]. Динамика развития литературы, по мысли Ю. М. Лотмана, — это конфликт, напряжение, «игра» различных организующих сил [4.2, с. 145]. Данная концепция способствует пониманию противоречивых периодов в развитии культуры, лингвокультуры, поэтической лингвокультуры, отмеченных деструктивными сценариями, аксиологическим напряжением, культурным взрывом.

Указанные признаки расширяют пространство национальной литературы, вписывая поэтическое творчество в широкий исторический контекст национальной культуры в целом. История в таком ключе осмысливается, во-первых, как «археология культуры» (термин В. Н. Телия) — «историческая память» языковых единиц как тел знаков языка поэтической лингвокультуры; во-вторых, как пространственность и единовременность [4.35] — диалогичность пространства поэтической лингвокультуры на вертикальной оси времени. По мнению А. В. Михайлова, все историко-культурное непреходяще в смысловом пространстве литературы и сосуществует в нем как «разные слои литературного сознания, которые, особенно в Новое и Новейшее время, образуют настоящую полифонию, для которой характерна именно самостоятельность голосов. Любая попытка произвести синхронический срез литературы на всю ее глубину обнаружит разновременные истоки и источники различных сосуществующих сознаний литературы ... тут существуют, разными способами общаясь между собой, разные времена, и именно такая сосуществующая разновременность собирается в пространство единовременности» [4.35, с. 260]. Тесные свя-

зи литературы, особенно ее фольклорных форм, с фундирующей действительностью насыщают поэтические и более — фольклорные ментефакты этнографическими реалиями, реминисценциями [4.36, с. 81]. Соответственно, для исследования ценностно-смыслового пространства поэтической лингвокультуры необходимо тщательно реконструировать каждый синхронный срез культуры, начиная с архаичных фольклорных форм до развитой литературы Новейшего времени. Привлечение данных истории способно повысить экспланаторность лингвокультурных исследований и объяснить многие разновременные пласты в семантическом пространстве литературы того или иного периода — даже в литературе отдаленных эпох.

Изоморфизм концептуальных признаков делает возможным совпадение **методологической и методической базы** для изучения всех членов рассматриваемого единства. Методы изучения поэтической лингвокультуры во многом изоморфны методам изучения национальной лингвокультуры. Это объясняется междисциплинарной парадигмой современного гуманитарного знания и широким привлечением данных смежных наук. Применение этих методов может способствовать высвечиванию новых граней данных феноменов и целостной интерпретации мира культуры и человека в нем.

Все вышеуказанное является основанием для изучения национального поэтического творчества в **лингвокультурном аспекте** — с применением методов, разработанных в рамках лингвокультурологии. Литература как культурный факт и поэтический феномен может быть осмыслена одновременно с двух ракурсов: лингвокультурологии и поэтики. В целом схему взаимоотношений всех элементов рассматриваемого единства в рамках интегративного поэтико-лингвокультурного подхода можно сформулировать следующим образом: различные варианты мира смыслов (культуры) по-разному объективируются в поэтическом языке (поэтическая лингвокультура) в силу объективных законов языкового развития

(история национального языка) и внутренних законов поэтического языка как «вторичной моделирующей системы».

Все вышеуказанное позволяет говорить об отношениях корреляции между:

периодами развития национального языка и национальной поэтической лингвокультуры;

- периодами развития культуры и периодами развития поэтической лингвокультуры;
- характером развития национальной культуры и национальной поэтической лингвокультуры: периоды смены ценностных ориентиров общества и характер их протекания (различные степени аксиологического напряжения культуры вплоть до состояния культурных взрывов) таким же образом отражаются на развитии поэтической лингвокультуры.

Поэтическая лингвокультура может рассматриваться как оязыковленная в национальной литературе часть национальной лингвокультуры, вписанная в общий исторический, культурный и языковой контекст. Она подчиняется общим законам и тенденциям культурного развития, соотносится с историей национального языка и с историей развития национальной литературы на принципах взаимозависимости и взаимообусловленности. Соответственно изучение духовных аспектов национальной культуры, прежде всего национальной литературы и шире — национального искусства, возможно в лингвокультурной перспективе. Данные исследования будут максимально репрезентативны для понимания ценностных ориентиров той или иной культуры.

4.3. Методы исследований в рамках лингвокультурологического подхода

Как было упомянуто выше, лингвокультурология широко пользуется методами и инструментарием, разработанными в рамках других дисциплин гуманитарного цикла: лингвистики, лите-

ратуроведения, семиотики, культурологии. Основным требованием применения того или иного метода является прежде всего его возможность выявить культурную семантику в том или ином исследовательском материале. Даже с учетом большого количества различных методов, отвечающих этой цели, можно отметить наиболее эффективные и соответственно распространенные исследовательские подходы, направленные на выявление и анализ культурных смыслов.

Доминантный анализ, который применяется в комбинации с **квантитативным анализом**, является в большинстве случаев продолжением квантитативного анализа и заключается в выделении наиболее частотных лексем. Частотные лексемы выделяются на основе изучения словарей, корпуса национального языка. Данный исследовательский метод основывается на предположении, что «... среди наиболее частотных лексем присутствуют слова, обозначающие доминанты языковой картины этноса, социальной группы и индивида» [4.37, с. 153]. Он является одним из основных способов выделения ключевых слов культуры — лингвокультурных концептов. По мысли А. Вежбицкой, «... если какое-то английское слово можно сопоставить по смыслу с некоторым русским словом, но при этом английское слово является распространенным, а русское используется редко (или наоборот), то данное отличие наводит на мысль об отличии в культурной значимости» [4.38, с. 30–31]. В ходе рассуждений о ключевых словах культуры Анна Вежбицкая предлагает критерии для отнесения той или иной лексемы в данную категорию. Во-первых, это слово должно быть общеупотребительное, а не периферийное. Во-вторых, это слово должно иметь одну преимущественную, аксиологически маркированную область употребления (например, «в сфере эмоций или в области моральных суждений»). В-третьих, данная лексема может быть семантическим ядром формирования фразеологизмов национального языка [4.38, с. 37]. Такими словами в русском языке, по мнению исследовательницы, являются концепты: душа,

судьба, дружба. А. Т. Хроленко добавляет к этому списку лексему *слово*, тем самым подчеркивая «фундаментальную черту русской культуры — ее словоцентрический характер. Культурологи, объясняя национальный феномен этноса, отмечают: для русских слово выше дела, неслучайно создание великой литературы с ее золотым и серебряным веками, очевидны литературные истоки шедевров русской музыки, а также любовно-почтительное отношение к книге» [4.37, с. 155]. Данный подход разделяет А. Д. Шмелев, который на вопрос — могут ли лексические единицы языка быть ключом к пониманию культуры — также дает утвердительный ответ на примере русского языка. По его мнению, однако, речь не идет о понимании культуры во всей ее целостности, но выявлении этнокультурных представлений, «... которые традиционно принято считать характерными для «русского» взгляда на мир» [4.39, с. 18]. Таким образом, лингвокультурные лексические доминанты обладают центростремительной силой — зоной притяжения различных смыслов из различных семиотических систем культуры. В результате они формируют культуроспецифичные концепты, расширяют их поле, добавляют к ним новые грани. На современном уровне развития лингвистической науки изучение частотных лексем возможно проводить в рамках корпусной лингвистики. Корпус предоставляет исследователю большие возможности изучения лексических единиц с позиций их частотности, сочетаемости, хронологических флуктуаций употребительности. Корпус национального языка позволяет проводить исследования лингвокультурного характера: выявлять частотные (ключевые) слова культуры, реконструировать культурные концепты, выявлять их дискурсивные особенности, анализировать значимость концептов в жизни общества на разных исторических этапах.

Кластерный анализ основан на принципе объединения различных характеристик того или иного фрагмента картины мира в единый сегмент. При этом, по мнению А. Т. Хроленко, данные характеристики могут иметь различную частеречную принадлеж-

ность: т.е., например, при исследовании кластера «подарки» в архаичной англосаксонской картине мира в него войдут не только лексемы-существительные конкретного, обобщенного или абстрактного характера (кольца, браслеты, монеты, деньги, адаптация, дружба и т.д.), но и прилагательные (золотой, красивый, резной, щедрый), глаголы (дарить, поощрять, принимать) и т.д. Таким образом, кластер позволяет выявить и увидеть культуроспецифичное отношение к определенному феномену или артефакту. Культуроспецифичность проявляется в данном случае на двух уровнях: прежде всего на уровне вхождения лексем в тот или иной кластер. Во-вторых, в соотнесении конstituентов кластера с внеязыковой действительностью. Например, для объяснения появления лексемы «адаптация» в кластере «подарки» в англосаксонской картине мира необходимо обратиться к культуре дарения у древних германцев и отметить, что в исключительных случаях, особенно в случае избавления племени от страшной угрозы, конунги могли вознаграждать воина-избавителя формальным усыновлением, т.е. включением данного воина в свой ближайший круг окружения — семью, наравне со своими детьми. Так, Хротгар усыновляет Беовульфа после того как Беовульф одержал победу над Гренделем и его матерью и тем самым освободил данов от постоянной угрозы нападения. Таким образом, кластерный анализ способен реконструировать (в случае работы с исторически отдаленными периодами) или выявить (на синхронной хронологической шкале) фрагменты картин мира национальных и художественных культур.

Полевой метод близок по сущности к кластерному анализу и также заключается в выявлении определенного этноспецифичного фрагмента картины мира. Разница данных подходов заключается преимущественно в двух аспектах. Во-первых, понятие *семантическое поле* представляет собой совокупность однородных по содержанию единиц, имеющих иерархическую структуру. Поэтому поле, по мнению А.Т. Хроленко, более коррелирует

с системным характером языка, а кластер представляет собой «сегмент некоего информационного пространства, вычленяемый на том или ином основании» [4.37, с. 163]. Во-вторых, при полевом анализе воссоздается структура исследуемого пространства с выявлением зон различной степени удаленности от полевого ядра: околоядерных, ближней, дальней периферии. Лингвокультурологическое поле, по мнению В.В. Воробьева, изоморфно понятию семантического поля и представляет собой расположение групп лингвокультурем в различной степени удаленности от ядерной зоны. В целом лингвокультурологическое поле можно определить как иерархическую структуру множества лингвокультурем, обладающих общим (инвариантным) смыслом, характеризующих определенную культурную сферу [4.12, с. 66]. Элементы лингвокультурологического поля имеют не только языковое, но и культурное (внеязыковое) измерение, поэтому важно выделять два аспекта составляющих поле единиц: лингвистический и референтивный [4.12, с. 59–60]. Именно референтивный аспект погружает единицы поля в культуру и определяет положение лингвокультуремы или класса лингвокультурем в полевого пространстве.

Компонентный анализ заключается в выявлении национально-культурного компонента значения, что наилучшим образом приложимо к дву- и более — компонентным знакам, например, к фразеологическим единицам. Категорией, связывающей идиому с пространством национальной культуры, является коннотация, которую В.Н. Телия определяет как интерпретацию денотативного или образно мотивированного аспектов значения в категориях культуры [4.26, с. 214]. Средством вербализации национально-культурной информации является образное основание идиомы, которое интерпретируется в широком историко-культурно-национальном аспекте [4.26, с. 215]. Таким образом, не каждый компонент фразеоединства является носителем культурной информации. Лингвокультурная интерпретация фразеоединиц возможна несколькими способами, при этом инвариантной особенностью

всех способов анализа является сфокусированность на ключевом образе идиомы, при этом «только при соотнесении самого этого образного содержания, явленного в «буквальном» прочтении фразеологизмов, с категориями, концептами, мифологемами, стереотипами и эталонами национальной культуры и его интерпретации в этом пространстве материальной, социальной или духовной культуры открывается и культурно значимый смысл самого образа» [4.26, с. 231]. Прежде всего это относится к эксплицитным культурно-маркированным компонентам образного основания идиомы: например, в пословице *Весна красна цветами, а осень — снопами* лексема *сноп* является культурным компонентом и отсылает к традиции русского народа вязать снопы при осеннем покосе травы, при этом чем их больше, тем лучше. Часто требуется более сложный, ретроспективный экскурс в историю русской духовной или материальной культуры, чтобы интерпретировать образный компонент идиомы и воссоздать ее точный смысл и коннотацию. Например, культурные компоненты — такие идиомы как *точить лясы, зарубить на носу, после дождичка в четверг, тертый калач*, маркированы исторически отдаленными реалиями русской культуры: *лясы* (изначально *балясы*) как точеные фигурные столбики перил у крылечка, которые мог изготовить только настоящий мастер; *нос* как памятная дощечка, или бирка для записей. В далеком прошлом неграмотные люди всегда носили с собой такие дощечки и палочки, с помощью которых и делались всевозможные заметки или зарубки на память; *четверг* как день обращения русичей к богу грома и молнии Перуну с мольбами о дожде в засуху; *тертый калач* как сорт хлеба в старину, тесто для которого очень долго мяти, месили, «терли», отчего калач получался необыкновенно пышным. Все эти реалии в дальнейшем получили метафорическое осмысление и послужили основой устойчивых сочетаний — фразеологических единиц русского языка. При этом метафоризация по принципу аналогии связала разнородные явления: тертым калачом стал называться наученный испытаниями и бедами человек;

точить лясы — через умение вести изящную, витиеватую (как балясы) беседу — постепенно стало обозначать пустую болтовню; выражение *зарубить на носу* — через образ дощечки с зарубками для запоминания — приобрело значение «запомнить надолго»; идиома *после дождичка в четверг* — в силу тщетности обращений к богу Перуну за дождем — приобрела иронический смысл «вряд ли», «неизвестно когда».

Таким образом, посредством компонентного анализа возможно исследование лингвокультурной специфики фразеофонда национального языка. В этом смысле интересны лингвокультурные аспекты перевода подобных выражений на иностранный язык. Наблюдения показывают, что в большинстве случаев они также переводятся посредством культурно-маркированных идиом, что позволяет сохранить и эмотивную составляющую оригинального выражения. Например, перевод русской идиомы *точить лясы* возможен несколькими способами: *to have a rap session*, *to wag one's tongue about something*, *to shoot off at the mouth*, *to be a bag of hot air*, *to be a chatterbox*, *to gab all day*. Одним из лучших вариантов перевода данного выражения является английская идиома *to chew the rag (the fat)*, восходящая к традиции в британской армии жевать патроны, завернутые в бумагу или ткань, пропитанную животным жиром. Это делалось с целью успокоиться, либо скоротать время, либо симитировать жевание табака, которого в армии не было. Метафоризация данного выражения превратила его в ироничную идиому, указывающую пустую болтовню. Таким образом, русская (*точить лясы*) и английская (*to chew the rag (the fat)*) идиомы являются переводческими эквивалентами в силу: а) наличия в обоих выражениях национально-культурного компонента и б) сохранения ироничной тональности выражения — оригинала и идиомы перевода.

Дискурсивный анализ или, в трактовке В. А. Масловой, **лингвокультурологический анализ текста**, является одним из ведущих способов познания культуры, поскольку тексты представляют

собой важнейший способ транспонирования культурных смыслов. В рамках данного подхода развивает свои идеи В. М. Шаклеин, предлагая новое лингвокультурологическое направление — лингвокультурологию текста. При этом лингвокультурологическому анализу могут подвергаться все уровни текста: структура, содержательная сторона, прагматическая сторона, лингвистическая составляющая [4.7, с. 78–79]. Как отмечает исследователь, «лингвокультурная специфика реализуется в семантике, синтактике, прагматике языкового знака. Таким образом, создается культуруносное полотно текста, которое предполагает дополнительный квант текстовой информации» [4.7, с. 80]. При этом для декодирования этих смыслов возможно применение различных методов и приемов анализа, выработанных в рамках герменевтического направления филологических и общегуманитарных исследований — семиотических, структурных, стилистических, когнитивных, психолингвистических. При преимущественно одинаковой цели анализа — выявлении культурной информации в тексте — выбор метода будет зависеть от материала исследования.

Реконструкцию культурных смыслов на примере текстов художественной литературы одними из первых предложили Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в рамках лингвострановедческого направления. Исходя из уровней понимания текста исследователи дополнили существующие методики работы с текстом существенными пунктами, напрямую соотнесенными с семантическим пространством национальной культуры. В общем эти пункты можно охарактеризовать как лингвистические, имея в виду способность языкового знака кодировать и транспонировать культурные смыслы: «... в качестве носителей познавательной информации выступают встречающиеся в тексте языковые единицы (слова, словосочетания, фразеологизмы, языковые афоризмы и реляционные языковые единицы), а способ извлечения этой информации представляет собой усиление их национально-культурной семантики [4.40, с. 10–11]. Выявление и усиление данной национально-

культурной семантики возможно в ходе тщательной лингвокультурологической «экспертизы» художественного текста: выявление архаичной семантики посредством выстраивания синонимичных и антонимичных рядов, изучение метафорических переносов, акцентирование символических значений поэтических слов и словосочетаний, интерпретация слов-символов. Как уточняют сами авторы, «в согласии с принципами лингвострановедческого чтения художественное произведение предстает перед читателем в качестве общественного события» [4.40, с. 23]. На данном этапе развития лингвокультурологии реконструкция культурных смыслов возможна также с помощью методик когнитивно-концептуального анализа: выявление в тексте концептуальных доминант; изучение способов репрезентации определенных культуроспецифичных концептов; исследование концептуальных поэтических метафор и метафорических моделей; изучение поэтической, жанровой картин мира автономно или в их корреляции с языковой, концептуальной картинками мира и т. д.

При изучении семиотически осложненных, креолизованных текстов — плакатов, листовок, карикатур, кинотекста, в создании которых используются коды разных семиотических систем, В. М. Шаклеин выделяет следующие подходы:

- 1) семиотическое направление, в том числе работы по концептуальной метафорике;
- 2) структурно-риторическое направление, посвященное вопросам взаимодействия;
- 3) коммуникативное направление, в центре внимания исследователей проблема коммуникативных стратегий и тактик [4.7, с. 130–131].

Изучение культурных смыслов на основе исследования креолизованных текстов опирается на положение о том, что они несут на себе «оттиск национального коллективного сознания» и способны транспонировать доминанты общественного сознания определенной эпохи [4.7, с. 131]. Лингвокультурный вектор будет иметь исследования тематики креолизованных текстов, изобразительных

символов, структурных особенностей, соотношения семиотических кодов в рамках сообщения. Культурные смыслы будут наиболее наглядны при сравнительно-исторических исследованиях данных текстовых категорий, т.е. при их сопоставительном изучении в различные исторические периоды развития общества.

Тезаурусный метод при изучении культуры возможен в следующих преломлениях. Прежде всего, с лингвокультурной точки зрения, тезаурус культуры представляет собой абстрактную модель действительности, и в этом смысле данное понятие совпадает с понятием концептуальной картины мира, при этом включает в себя все элементы картины мира, в том числе ее ценностную иерархию [4.41, с. 45–46]. В этой связи тезаурусный подход совпадает с изучением уровней и способов вербализации концептов на том или ином материале. Например, Г. В. Токарев иллюстрирует тезаурусный метод на примере представления концепта «Жизнь». Алгоритм тезаурусного изучения данного концепта включает в себя следующие исследовательские шаги:

- 1) сбор единиц разных языков, текстов, которые его репрезентируют;
- 2) определение их смысловых аспектов;
- 3) систематизация этих смысловых отношений как тождественных, привативных, эквиполентных, актуальных, неактуальных и др. [4.41, с. 47]. Другая разновидность тезаурусного метода для изучения культуры была введена в научный методологический аппарат трудами И. В. Вершинина, Вал. А. и Вл. А. Луковых [4.42–4.43] и применяется преимущественно в литературоведческих исследованиях. Тезаурус трактуется исследователями как «систематизированный набор данных о какой-либо области знания, позволяющий человеку и вычислительной машине в ней ориентироваться» [4.42, с. 8]. В приложении тезаурусных разработок к изучению культуры авторы пишут, что тезаурус представляет собой «структурированное представление и общий образ той части мировой культуры, которую может освоить субъект» [4.42, с. 8]. Культурология

и тезауროлогия, по их мнению, соотносятся как общее и частное, при этом последняя изучает освоенную человеком часть мировой культуры. Если культурология объективная изучает в качестве предмета мировую культуру, то культурология субъективная (тезаурусная, иногда сокращают до названия «тезаурология») изучает в качестве предмета субъективное представление об этой культуре (тезаурус), процесс овладения культурными достижениями, осуществляемый субъектом (от отдельного человека до человечества) [4.44, с. 4]. Таким образом, реконструируя тезаурус человека и шире — нации в целом, можно выявить степень и часть мировой культуры, усвоенной этим человеком или нацией. Алгоритм тезаурусного подхода для комплексного изучения той или иной культуры заключается в следующем: на первой стадии происходит описание всех нюансов культурной жизни той или иной эпохи — детали быта, духовной, политической, социальной жизни и т. д.; на второй — данные элементы обобщаются в группы с целью реконструкции общих параметров тезауруса (субъективного структурированного мировосприятия, системы культурных ценностей, представлений и предпочтений) [4.44, с. 26].

4.4. Понятие «лингвокультурная компетентность»: подходы к определению и основные характеристики

На современном этапе развития общества, в условиях интеграции и глобализации, вопросы понимания, коммуникации и успешного разрешения всех возможных конфликтов приобретают особое значение. Основным способом трансляции социальных смыслов был и остается язык. Познание «язык через культуру» и «культура через язык» может быть осмыслено не только с гуманитарной, но и педагогической точек зрения и конституировать своего рода общепедагогическую пресуппозицию: изучение иностранного языка — это прямой путь в культуру нации.

Активное развитие лингвокультурологии, разработанные методологическая база и методический аппарат позволяют использовать результаты лингвокультурных исследований в образовательном процессе следующим образом:

- при ознакомлении с метаязыковыми понятиями лингвокультурологии как терминологической основы изучения национальной лингвокультуры;
- для изучения культурного фона языковых знаков различной степени глубины (от внешней фиксации культурных отличий между различными лингвокультурами до выявления глубинной культуроспецифичной семантики языковых сущностей);
- для выявления лингвокультурных доминант той или иной культуры, которые являются содержательной основой разворачивания культурных смыслов;
- ознакомление с концептуарием национального языка — системы этноспецифичных смыслов, характерных для того или иного периода развития национальной лингвокультуры.

В дисциплинарном отношении данные теоретико-практические вопросы могут быть акцентированы в рамках:

- курсов по лексикологии — при описании культурной составляющей словарного фонда родного или иностранного языка;
- литературы как проекции аксиологической картины мира национальной лингвокультуры;
- истории и культуры страны изучаемого языка как основы выявления культурных доминант нации, обуславливающих особенности концептосферы национальной лингвокультуры;
- стилистики и интерпретации текста как дискурсивной реализации концептуального духа того или иного периода развития национальной лингвокультуры;
- практики перевода как способности и особенностей транспонирования культуроспецифичных смыслов на язык другой лингвокультуры.

Понятие, являющееся связующим звеном между лингвокультурологическими исследованиями и использованием их результатов в практике преподавания иностранного языка, это «лингвокультурная компетентность». Компетентность в целом как способность пользоваться умениями, навыками, приобретенными в ходе обучения сообразно целям, задачам и установкам профессиональной ситуации для студентов-лингвистов, во многом реализуется в лингвистическом поле иноязычной культуры. При этом само понятие «лингвокультурная компетентность» до сих пор является недостаточно разработанным, несмотря на наличие ряда теоретических и практических работ на эту тему [4.12, 4.45–4.48]. Научной пресуппозицией обоснования данного термина может быть ключевая роль языка в пространстве национальной культуры, его способность творить, транслировать культурные смыслы и занимать уникальное место в жизни общества. Непосредственным коррелятом данного термина будет понятие «социокультурной компетентности», которое фокусирует внимание на уникальности языка как социокультурного феномена. Однако акцент на лингвистическом воплощении и продуцировании культурных смыслов делает понятие «лингвокультурная компетентность» в рамках данного исследования более приоритетным.

Лингвокультурная компетентность — понятие с достаточно широкой дефиниционной панорамой, каждый из исследователей определяет ее в зависимости от высвечивания той или иной конститутивной черты. В целом можно выделить следующие направления осмысления данного понятия:

- знания о культуре, воплощенные в определенном национальном языке [4.12];
- представление об общих нормах, правилах и традициях вербального и невербального общения в рамках той или иной социально-этнической общности [4.45];
- способность и готовность к взаимодействию с представителями другого лингвокультурного социума на основе овладения

- знаниями о мире, отраженными в единицах языка и образующих когнитивный фундамент коммуникации [4.46];
- необходимые базовые лингвокультурные знания, актуализированные человеком в процессе его жизнедеятельности и отражающие ценностные представления, нормы, правила, действующие в данной культуре и языке [4.49].

В результате изучения данного дефиниционного разнообразия можно выделить следующие конститутивные черты понятия «лингвокультурная компетентность»: широкая лингвистическая и культурная эрудиция, сочетание знаниевых и деятельностных компонентов, элемент интеракции с представителями других лингвокультур. Таким образом, данное понятие можно сформулировать следующим образом: лингвокультурная компетентность — это умение выводить знание о культуре на основе языковых и дискурсивных сущностей национального языка, оперировать этими знаниями в любой профессиональной и практической деятельности, а также при взаимодействии с представителями иноязычной культуры.

Г. В. Токарев обосновывает важность формирования лингвокультурной компетентности компетентностным подходом в современном образовании и, соответственно, необходимостью формирования у обучающихся умения культурной референции [4.41, с. 3]. Исследователь отмечает, что «в основе лингвокультурной компетенции лежит лингвокультурная интерпретанта, то есть культурно-маркированное воздействие, в силу которого соответствующая вещь оказывается для интерпретатора знаком. Это означает, что объектом лингвокультурной компетенции, в отличие от языковой, коммуникативной и других смежных компетенций, являются культурно-маркированные языковые факты, используемые лингвокультурной общностью» [4.41, с. 49]. Таким образом, лингвокультурная компетенция заключается в умении выявлять, анализировать и интерпретировать факты языка с позиций соотнесения их с культурой. Данное умение Г. В. Токарев называет культурной референцией. В этой связи лингвокультурная компетенция яв-

ляется своего рода основой таких видов компетенций, как межкультурная и коммуникативная: умение выявить культурную референцию, анализировать культурную коннотацию, объяснить ее истоки и причины — все это составляет прочную основу умений учитывать данные коннотации при коммуникации внутри своей культуры, а также с представителями других культур.

Вопрос присутствия в данном взаимодействии представителей иноязычной культуры у разных исследователей решается по-разному. В частности, Л. А. Городецкая предлагает дифференцировать понятия «интракультурная» (внутринациональная) и межкультурная виды компетентности по принципу: «знание норм, правил и традиций собственной лингвокультурной общности» VS «знание общих лингвокультурных норм, правил и традиций другой лингвокультурной общности» [4.45, с. 79]. Таким же, преимущественно внутринациональным, образом определяет этот феномен и О.И. Халупо, подчеркивая, что знание и умение применять базовые лингвокультурные единицы характерны для представителей одной языковой общности [4.49, с. 125]. Однако, на наш взгляд, понятие лингвокультурной компетентности может быть обобщающим и включать в себя как внутри, так и межнациональный компонент, то есть оно соотносится с понятием «межкультурная компетентность» как общее и частное. Более того, именно лингвокультурная компетентность обеспечивает способность применять глубокие теоретические знания лингвокультурного характера к практике межкультурного общения. Проиллюстрируем это на конкретном примере.

Как известно, в англоязычном мире существует большое количество феноменов, отмеченных самобытной культурной маркированностью. Одним из таких является концепт «улыбка», внешняя манифестация которого радикально отличается в русской и английской лингвокультурах. Постоянная улыбка на лице представителей англосаксонской нации является предметом непонимания и осуждения русскими людьми, которые маркируют ее как «неискреннюю» и «искусственную». Рассмотреть этот феномен можно

с двух позиций: коммуникативной и лингвокультурной, при этом это будет два взаимодополняющих анализа, расширяющих интерпретативное поле социальной коммуникации. В коммуникативном аспекте, по мнению исследователей, улыбка является неотъемлемым атрибутом коммуникации, более того — залогом именно успешной коммуникации. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, «в западном мире вообще и в англоязычном в особенности улыбка — это знак культуры,.. это традиция, обычай: растянуть губы в соответствующее положение, чтобы показать, что у вас нет агрессивных намерений, вы не собираетесь ни ограбить, ни убить. Это способ формальной демонстрации окружающим своей принадлежности к данной культуре, к данному обществу...» [4.8, с. 188–189]. Такая улыбка, по мнению Т. В. Лариной, несет социальную информацию и выполняет функцию общественного взаимодействия, например, как вид приветствия незнакомым людям, попытка обеспечить безопасность с незнакомыми людьми [4.50, с. 131]. Более того, Т. В. Ларина даже отмечает парадоксальные ситуации, когда улыбка сопровождала трагические моменты из жизни человека и причин подобных улыбок может быть несколько, прежде всего — нежелание расстроить собеседника, говоря о чем-то депрессивном [4.50, с. 133]. Таким образом, улыбка — это коммуникативный маркер англосаксонской культуры. Но понимание данного феномена лежит в области культурных когнитивных смыслов, в которые «упакованы» подобные фреймы и социальные поведенческие сценарии. Ответ на вопрос, почему улыбка настолько специфична в англосаксонской культуре, может представить лингвокультурологический анализ. Изучение сочетаемости лексемы *smile* обнаруживает следующие выражения: *to wear a smile, to bring a smile, to manage a smile, to return a smile, dutiful smile, million dollar smile* и др.:

Remus swept his fringe out of his face and managed a smile.

And we'll stroll to the edge of the world give me a smile...

With unwavering positivity, a million dollar smile, work experience that stretches from Wall Street to Hollywood...

I returned his smile and welcomed his hand into mine.

Smile is playing on my monitor and Peace and Contentment are coping themselves all over.

As the three volunteers dutifully smile and chat with all those who have escaped death on faraway battlefields,

Be so amazed when I show her this in the morning..brings a smile to my face...

Из примеров видно, что англоязычная культура концептуализирует улыбку как что-то внешнее: то, что можно надеть на себя (to wear a smile), чем можно управлять, как чем-то находящимся извне (to bring a smile, to manage a smile), что может быть исчислено в денежном эквиваленте (a million dollar smile) или вызвано к появлению чувством долга (dutiful smile). Эта лексема близка по сочетаемости с лексемами, обозначающими предметы одежды или аксессуары (напр., to wear a suit, to wear a dress, a million dollar necklace). Паремиологический фонд англоязычной культуры лишь доказывает подобные выводы: You are not fully dressed until you wear a smile. Данный анализ только подтверждает выводы Т.В. Лариной, что «выходя в общество, англичане, как и американцы, надевают и улыбку. Как воспитанные люди они ведь не могут позволить себе быть неодетыми» [4.50, с. 132]. Таким образом, концептуализированные в языке культурные смыслы конституируют когнитивную основу коммуникативной системы той или иной культуры. Данный экскурс в языковое сознание нации релевантен и для практики межкультурного общения: диалог русской и англоязычных культур будет намного эффективнее, если иметь подобные фоновые знания об иноязычной картине мира и способах его концептуализации, что позволит осознавать культуроспецифичные различия и воздерживаться от резких оценок алломорфных инокультурных явлений.

Соответственно, лингвокультурная компетентность является неотъемлемой частью подготовки специалистов в области иностранного языка и межкультурной коммуникации, поскольку она способствует умениям:

- вычитывать культурные смыслы из языковых и дискурсивных сущностей;
- конструировать языковую и концептуальную картину мира представителей иноязычной лингвокультуры;
- выявлять систему национальных ценностей и выстраивать аксиологическую картину мира представителей иноязычной лингвокультуры;
- формировать корректное взаимодействие и достигать взаимопонимания с представителями иного лингвокультурного социума на основе отраженных в единицах языка знаний о мире, национальных ценностей, образующих когнитивный фундамент интра- и межкультурной коммуникации.

Формирование лингвокультурной компетентности возможно преимущественно в рамках определенного цикла дисциплин, связанных с преподаванием иностранного языка и иностранной культуры. Прежде всего это предметы лингвистического цикла, такие как практический курс иностранного языка, лексикология иностранного языка, грамматика иностранного языка, история языка, стилистика иностранного языка, корпусная лингвистика, теория и практика перевода. Во-вторых, это дисциплины с культурологическим вектором, такие как история и культура страны изучаемого языка, литература страны изучаемого языка. В рамках каждого из этих курсов возможно акцентирование внимания на культурогенных явлениях, которые способствуют приросту знаний в рамках двунаправленного процесса «иностраный язык ↔ иностранная культура».

Интеграция лингвокультурологии и подготовки специалистов в области иностранного языка составляет методологический фундамент формирования лингвокультурной компетентности. Для успешного осуществления данных интегративных связей двух теоретико-практических направлений необходим комплексный подход, который бы объединял разнообразные дисциплины лингвистического и культурологического векторов в единое направ-

ление. Такой подход, на наш взгляд, может быть реализован в рамках понятия лингвокультурная образовательная среда. Данный термин был введен в научный оборот И. В. Цветковой на примере билингвальной среды в Национальной гимназии Казахстана, ее базисными компонентами явились казахский и русский языки [4.47]. По мнению исследователя, ключевым значением для развития лингвокультурной образовательной среды имеет принцип последовательного включения в содержание образования различных языков и культур, т. е. направленность содержания от национальной культуры к иноязычной культуре и далее к мировой культуре [4.47, с. 137]. Таким образом, при успешном формировании лингвокультурной образовательной среды практические лингвокультурные знания будут формироваться в направлении от понимания собственной культуры и осознания собственной национальной идентичности к иной культуре через оязыковленные инокультурные сущности — лингвокультуремы — к мировой культуре и культурным универсалиям. Основное условие создания лингвокультурной образовательной среды — билингвизм, который может быть как естественным (при наличном межэтническом компоненте), так и искусственным (когда данный компонент моделируется). Обучение студентов-лингвистов представляет собой искусственную билингвальную среду, при этом присутствие иноязычного компонента моделируется посредством преподавания ряда предметов лингвистического и культурологического циклов.

4.5. Способы и специфика формирования лингвокультурной компетенции в рамках дисциплин лингвистического цикла

Развивая концепцию лингвокультурной образовательной среды, т. е. комплексного подхода к формированию лингвокультурной компетенции в рамках целого ряда теоретических и практи-

ческих дисциплин, необходимо уточнить, что данные дисциплины можно разделить на две большие группы:

- дисциплины преимущественно лингвистического цикла: практический курс иностранного языка, лексикология иностранного языка, грамматика иностранного языка, история языка, стилистика иностранного языка, корпусная лингвистика, теория и практика перевода;
- дисциплины с культурологическим компонентом: история и культура страны изучаемого языка, литература страны изучаемого языка.

Необходимость их разделения обусловлена тем, что в рамках каждой из данных дисциплинарных групп формирование лингвокультурной компетенции будет иметь свою специфику.

Единицы языка *a priori* обладают культурным смыслом. Он может быть более или менее скрыт от непосредственного наблюдения, но при лингвокультурных методах анализа подлежит экспликации. Изучение иностранного языка начинается со слова — в лингвокультурологической парадигме знания слово называется лингвокультуремой и способно транспонировать культурные смыслы. Данная позиция была блестяще сформулирована в работах Костомарова и Верещагина, которые рассматривали словарный фонд языка как лингвострановедческий источник.

Концепция слова «как вместилища мирознания» в работах данных авторов нашла свое методико-педагогическое отражение в способах семантизации при обучении лексическому фонду языка. Как объясняют сами исследователи, «взгляд на лексический фон как на вместилище, которое стабильно и прочно удерживает в себе совокупность единиц общественного знания, т.е. СД (семантических долей — *Tomberg O. B.*), позволяет считать слово важным носителем информации о внеязыковой действительности, в том числе — этот вид информации интересен для нас в первую очередь — и об особенностях национальной культуры страны. Считалось, что только текст (в минимальном случае фраза) может

быть источником любых, следовательно, и страноведческих, сведений; континентальная концепция лексического фона (с массовой, социальной точки зрения и в ее синхронном аспекте) прибавляет к этому важному источнику еще один, не менее важный. Вывод для лингводидактики: поскольку слово-вместилище — носитель информации о стране, оно может стать также ее источником; требуется только разработать эффективные приемы и способы извлечения, презентации и закрепления лингвострановедческих сведений. Кроме того, подход к слову как к вместилищу, которое способно включать в себя все новые и новые единицы знания и накапливать их (в сознании отдельного человека), открывает возможность именно слово сделать средоточием накопления упомянутой страноведческой информации. Следует сознательно и целенаправленно добиваться, чтобы вводимые единицы ассоциировались с определенным словом, формируя в сознании обучающегося парадигматическое окружение данного слова и расширяя его синтагматическую сочетаемость» [4.51, с. 203–204].

Способом такого культуроориентированного обучения авторы считают системную лингвострановедческую семантизацию, которая заключается в учете контекстуальных связей при объяснении той или иной лексемы, которые способны вскрыть различные аспекты ее значения. Комплексная семантизация предполагает выявление всех культуроносных смыслов, при этом отправной точкой анализа будет служить не контекст, а слово: например, комплексный анализ колоратива «красный» начинается у исследователей с выявления его этимона, внутренней формы («красивый») до акцентирования культурно-символических смыслов («крови», «революции», «членов коммунистической партии» [4.51, с. 201–202]. Таким образом, фокус на культурном компоненте при семантизации иноязычных лексем, выявление внутренней формы, этимона слова, изучение лексического значения слова (выявление мотивационного слоя денотата, культурной коннотации) в рамках таких дисциплин, как практический курс иностранного языка и лекси-

кология, является первым шагом культууроориентированной работы со словом.

В рамках курса лексикологии возможно не просто акцентирование культурного компонента иноязычного слова, но и выявление аспекта словозначения, с которым соотносится категория «национально-специфичное». Поскольку «семантический статус культурного компонента не является жестко закрепленным за одним конкретным аспектом словозначения» [4.52, с. 106], интересным представляется описать все его возможные локусы в структуре словозначения. Как подчеркивает В. И. Заботкина, культурный компонент соотносится с несколькими структурными аспектами значения слова:

- интенционал — только в том случае, если номинируется реалия, т. е. понятие, отсутствующее в другой культуре, — данные реалии могут принадлежать различным сферам национальной жизни;
- импликационал, который «несет в себе культурные ассоциации, связанные с денотатом в каждой конкретной национальной культуре», например отрицательный импликационал кошки в германской культуре, что фиксируется в таких сочетаниях, как *old cat*, *a whipping cat* [4.52, с. 105];
- эмоционал значения, который является результатом актуализации, эмоциональных ассоциаций импликационала, который передает эмоции, закрепленные за словом [4.52, с. 105–106].

Выводы лексикологического изучения национально-культурного компонента, зафиксированного в разных аспектах значения слова, могут быть релевантны при изучении теории и практики перевода с точки зрения наличия в слове аспекта значения, соотносимого с категорией «культурно-универсальное». Данная категория содержится в ядре (интенционале) значения, и именно благодаря тому, что интенционалы разных языков соотносятся с идентичными фрагментами в концептуальной картине мира, возможен адекватный перевод с одного языка на другой [4.52, с. 105].

Особенного внимания с точки зрения культурного потенциала заслуживают фразеологические единицы языка: устойчивые сочетания, идиомы, паремии. Существует большое множество работ, посвященных изучению фразеологизмов как лингвокультурных феноменов. Прежде всего это лингвокультурологическая школа В. Н. Телия: В. Н. Телия, М. Л. Ковшова, И. В. Зыкова, Н. Г. Мед, А. В. Жуков, Л. Н. Саакян, А. В. Величко. По мнению В. Н. Телия, культурно-национальное мировидение заключено в образе фразеологизма, а в языке, в свою очередь, «закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т. п. и которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» [4.26, с. 33].

Образный компонент во фразеологизме может быть ярко выраженным, например, если в структуре имеется любая из иноязычных реалий: денежные единицы (*in for a penny, in for a pound*), топоним (*to carry coals to Newcastle*), распространенное в культуре кулинарное блюдо (*as American as apple pie; as warm as toast*), различные учреждения (*as safe as the Bank of England*) или исторические события (*to read the Riot Act*) и т. д.. Иногда требуется более глубокий анализ: по выражению В. Н. Телия — лингвокультурный комментарий — для реконструкции фундирующего идиому культурного смысла. Например, за известной английской идиомой *to rain cats and dogs* стоит конкретный исторический образ лежащих на улицах Англии кошек и собак в те времена, когда городская канализация была плоха и не справлялась с нагрузками во время дождей. Видя их трупы на улицах, горожане думали, что они упали с неба, а сильный дождь с тех пор стал ассоциироваться с этим визуальным образом. Часто культурный компонент фразеологизма отчетливее проявляется при обучении переводу. Например, количественно большая группа идиом английского языка имеет тематическую отнесенность «море». Это вполне объяснимо географи-

ческим положением страны и, соответственно, очень развитым маринистическим кодом в английской культуре. В русской культуре этот код не является доминантным в силу причин преимущественно географического характера, поэтому можно наблюдать транспозицию образов при переводе английских фразеологизмов с морским компонентом на русский язык: *as happy as a clam at high tide* — довольный, как слон; *as red as a lobster* — красный, как свекла; *to rock the boat* — вносить разлад; *to run a tight ship* — заставлять ходить по струнке.

Подобная специфика и национально-культурные различия могут акцентироваться в ходе преподавания ряда дисциплин, основными из которых являются лексикология и практика перевода. В рамках курса лексикологии осуществляется акцент на культурном компоненте иноязычной лексики, в рамках теории перевода — способы передачи данного компонента средствами иной лингвокультуры. При этом можно выделить ряд дидактических способов акцентирования культурных смыслов: культурный фокус при семантизации лексемы; практические и лабораторные работы, выявляющие особенности национально-культурного мировидения и способы отражения их в языковых единицах, анализ лингвокультурных концептов; лабораторные работы, нацеленные на переводческие решения при передаче национально-культурного компонента в различных аспектах значения иноязычного слова; проекты как умение представить результаты самостоятельно разработанной тематики в рамках заданного лингвокультурологического направления; обсуждение в формате круглого стола проблемы моно- или кросскультурного характера.

Интересным представляется вопрос акцентирования культурной семантики при преподавании грамматики иностранного языка. Грамматика может также быть носителем культурных смыслов, отражая культурные доминанты нации тем или иным способом. В целом грамматическое значение, «ввиду своей высокой абстрактности, отражает категоризацию мира, которая формиро-

валась столетия, начиная с формирования, развития и дальнейшего функционирования языка. Однако нельзя не согласиться с тем, что культурные аспекты в грамматике определяются значительно сложнее, чем в лексике и фразеологии. Можно выделить основные и вспомогательные лингвокультурные грамматические явления» [4.41, с. 105]. Данные культураносные грамматические явления исследователь предлагает называть «грамматические культурно-маркированные координаты» [4.41, с. 105].

Дисциплина «История изучаемого языка» предоставляет возможности выявить и проанализировать вопросы динамических изменений языковых сущностей в их соотношении с изменениями во внеязыковой действительности — культуре нации. По мнению Г. О. Винокура, «история народа без истории его языка в принципе так же не полна, как, например, без истории его государства или права. Таким образом, отношения между историей народа и его языком сложнее, чем предполагается ходячим афоризмом, по которому язык есть зеркало истории. Язык действительно отражает историю народа, но одновременно он и сам есть часть этой истории, одно из созданий народного творчества. Это значит, что изучение данного отдельного языка есть вовсе не только вспомогательная и техническая, но также прямая и непосредственная задача того, кто изучает вообще соответствующую культуру».

Соответственно, лингвокультурный аспект преподавания истории языка заключается в расширенном лингвокультурном комментарии: интерпретации изменений языковых сущностей в зависимости от изменений типа и особенностей культуры. Например, невозможно объяснить смену грамматического строя английского языка в среднеанглийский период, не обращаясь к области внеязыковой реальности. При этом именно радикальная смена типа культуры в Англии в связи в норманнским завоеванием 1066 года ускорила столь же радикальные изменения в английском языке, которые можно сформулировать следующим образом: под влиянием аккумулированных в английском языке в течение несколь-

ких веков тенденций аналитизма, получивших дополнительный стимул в виде экстралингвистических факторов (возникновение смешанных англо-скандинавских и англо-французских сообществ в результате вторжений викингов в IX–X вв. и завоеваний Англии норманнами в XI веке; отсутствие нормативности употребления английского языка как следствие трехъязычия в стране и отсутствия официальной литературы на национальном языке), начинается интенсивная перестройка грамматической системы языка. Необходимость осуществления коммуникации между англоговорящим населением страны и франкоговорящей правящей верхушкой обусловила отпадение большинства флексий и превращение сложного флективного древнеанглийского языков в упрощенный в структурном отношении аналитический язык. Появление лексических дублетов «cow — beef», «swine — pork», «sheep — mutton» с дифференциацией по образцу «материал — продукт» также обусловлено культурными особенностями среднеанглийской эпохи: захватчики — норманны, занимая верхнюю страту общества, не имели отношения к скотоводству и являлись потребителями продуктов данной отрасли. Поэтому названия данных продуктов имеют французские этимологические корни. При этом первые члены рассматриваемых оппозиций: cow, swine, sheep имеют английскую этимологию. Таким образом, культурная референция при преподавании истории языка необходима для четкого понимания механизмов и причин языковых изменений, более глубокого усвоения фактов языка и умения соотнести их с фактами культуры не только на синхронном срезе, но и в динамическом аспекте.

Лингвистическим феноменом, обладающим максимальным культурным потенциалом, является дискурс. Именно в дискурсе способны максимальным образом отразиться все нюансы лексических значений слов в условиях их развертывания на фоне синтагматических и парадигматических связей. Дидактический аспект работы с текстом как носителем культуры был изучен с позиций лингвострановедения Е. М. Верещагиным и В. Г. Косто-

маровым. Исследователи подчеркивали, что «... речь идет о прочтении художественного произведения с установкой на познание страны и с опорой на специфические умения и навыки деятельности по извлечению страноведческой информации..., учащемуся разъясняются (допускающие рационально-логическое изложение) смысловые пласты страноведческого содержания, повышается его готовность быть творческим участником в диалоге с текстом и формируется навык труда понимания» [4.40, с. 11].

Г.В. Токарев, обобщая способы отражения культуры в тексте, выделяет пять основных уровней:

- денотативный аспект текста, который включает в себя культурно-исторический контекст создания текста;
- сигнификативное пространство текста, которое отражает особенности интерпретации текстовой ситуации. Именно в этом пространстве текста, как отмечает ученый, формируются вербальные картины эпохи, характеризующиеся определённым колоритом;
- интертекстуальные связи, которые воссоздают общий контекст эпохи (например, что читалось и обсуждалось в это время, что выполняло функцию эталона);
- интерпретации текстов;
- употребление текста [4.41, с. 120–121].

Таким образом, реконструкция культурных смыслов возможна на всех текстовых уровнях. Главным вопросом в данном случае является разработка методики культуроведческой работы с текстом. Данная методика является комплексным подходом, синтезирующим методики лингвистических и культурологических наук. Лингвокультурный анализ текста должен представлять собой изучение лингвистической основы текста с обширным культурологическим комментарием. При изучении денотативного аспекта текста необходима максимально точная реконструкция концептуальной картины мира, послужившая культурно-историческим фундаментом создания данного текста. Это дух эпохи, служащий

концептуальной основой для означивания текстовых сущностей. Основным методом изучения денотативного аспекта текста является контекстологический анализ: при изучении культурных смыслов текста данный вид анализа приобретает вид изучения культурологического контекста. Как подчеркивает Н. С. Болотнова, «культурологический контекст исторически и социально обусловлен (связан с социальным и историческим контекстами) и включает в себя языковой и литературный контексты, но не ограничивается ими. Культурологический контекст отражает духовную атмосферу общества на определенном этапе его развития, включает в себя достижения общества в сфере науки, искусства, этики и эстетики. Это мир идей и нравственных идеалов, характеризующих культуру общества, выражающуюся в речи, поведении, творчестве. Изучение художественного текста в культурологическом аспекте является чрезвычайно актуальным в филологии XXI в.» [453, с. 450]. Таким образом, для изучения денотативного уровня текста возможны такие виды работы, как исторический экскурс — обзор рассматриваемой эпохи, работа со справочными материалами и обсуждение итогов в группе, различные виды самостоятельной работы, направленные на поиск информации о специфике той или иной эпохи, в том числе эссе, краткие историко-культурные обзоры.

Исследования сигнификативного, интертекстуального и интерпретационного уровней текста, напротив, более сфокусированы на его лингвистической стороне и предполагают иные методы работы. Прежде всего это методики, разработанные в рамках направления «филологический анализ текста». По мнению Н. С. Болотновой, филологический анализ художественного текста способствует его изучению как единицы культуры, а также приобщению к художественному миру автора, вступая в «диалог культур» и эпох [4.53, с. 120]. Основным принципом исследования текста будет лингвоцентричность: культурные смыслы вычитываются из исследования функционирования, сочетаемости языковых единиц в текстовом пространстве.

Из всего разнообразия общелингвистических и лингвистических методов анализа текста можно выделить те, которые способствуют раскрытию заложенных в тексте культурных смыслов тем или иным способом:

Сюжетно-мотивный анализ сближается с литературоведческим анализом текста и нацелен на разложение единого текстового целого на семантически цельные, концептуально связанные фрагменты — сюжеты и мотивы. Культурный потенциал данного метода заключается в возможности выявления «странствующих» сюжетов и мотивов, прото- и архетипических мотивов, культуро-специфичной обработке данных универсальных текстово-композиционных единств. Например, мотив богатства в англосаксонской эпической лингвокультуре реализуется преимущественно сценарием дарения ценностей воинам. Это отражает специфику и функциональную нагрузку богатства в архаичной культуре: древние германцы считали, что, раздавая драгоценности (ожерелья, кольца, гривны), король делится с воинами счастьем и удачей.

Дистрибутивный анализ способен выявить все оттенки сочетаемости той или иной языковой единицы в тексте. Посредством изучения дистрибуции можно выявить неожиданные, не зафиксированные словарями сопряжения лексем, которые выявляют близость в культуре тех или иных лексем — концептов. Например, при изучении концептосферы англосаксонской поэтической лингвокультуры выделится ряд доминантных культуроспецифичных концептов, одним из которых является концепт «слава». Дистрибутивный анализ выявляет, что одна из лексем — репрезентантов данного концепта *dom* образует постоянные поэтические сопряжения, поддержанные аллитерацией, с лексемой *deāþ* (смерть). Это согласуется с мнением медиавистов, описывающих особенности раннесредневековой культуры, что не богатство возвышало человека, а слава, которая оставалась в памяти людей и после его смерти. Таким образом, англосаксонское *dom* — это известность, слава, которые остаются в памяти людей после смерти героя.

Компонентный анализ, т.е. разложение значения лексемы на минимальные семантические составляющие, способен вскрыть глубокие культурообусловленные оттенки значений слова посредством обращения к его внутренней форме и реконструкции всей полноты его семантического объема.

Концептуальный анализ способствует выявлению доминантных текстовых концептов. Одна из методик реконструкции данных концептов разработана в работах И. А. Стернина и З. Д. Поповой. В итоге возможно описание и воссоздание структуры текстовых концептов. Культурные и художественные концепты связаны отношениями «общее — частное»: несмотря на то, что они сфокусированы на изучении единиц концептуальной картины мира автора, они также являются репрезентантами общекультурных концептов, обладая инвариантным культурным смыслом, и несут в себе «отсвет ментальности народа» [4.54, с. 10]. Поэтому владение методикой концептуального анализа текста является крайне продуктивным для воссоздания системы национальных концептов — «сгустков культуры в сознании человека» [4.11].

Стилистический анализ нацелен на выявление доминантных стилистических средств, способствующих раскрытию основной текстовой идеи. В культуроведческом аспекте стилистический анализ будет являться преимущественно дополнительным видом анализа для выявления тональности, коннотативного фона рассматриваемых явлений.

Интертекстуальный анализ способен выявить вертикальный контекст культуры, стоящий за данным текстом. Культурный потенциал данного вида анализа заключается в том, что он во многом способствует реконструкции аксиологической матрицы определенного этапа развития той или иной культуры. Изучение интертекстуальных связей текста, воплощенных в аллюзиях, цитатах, эпиграфах, прецедентных именах, прецедентных текстах, определяет систему авторитетов, эталонов, идеалов, характерных для данного этапа культурного развития. Это иллюстрирует ак-

сиологически маркированное «диалоговое пространство» национальной культуры.

Биографический анализ — это один из способов реконструировать дух изучаемой эпохи сквозь призму места и жизни автора в ней. Текстовое пространство маркировано биографическими реминисценциями автора, его жизненным опытом, мировоззрением. Поскольку автор является представителем той или иной культуры, данный вид анализа может также способствовать выявлению культурных смыслов.

В рамках лингводидактики возможны следующие рекомендации по изучению культурных смыслов при работе с текстом:

— прежде всего невозможно остаться только в рамках лингвистических наук. Лингвоцентричность предполагает в данном случае первичность текста и способность вычитывания культурных смыслов из его лингвистического оформления. Однако для корректного прочтения и понимания культурного значения текстовых составляющих необходимо широко привлекать данные социально-историко-культурного характера. Соответственно, на наш взгляд, культуроведческий анализ дискурса заключается в умении синтезировать данные лингвистических и культурологических дисциплин;

— методика культуроведческой работы с текстом должна определяться необходимостью корреляции между целью и применяемыми лингвистическими или общелингвистическими методами. При этом важно уточнить, что, в зависимости от поставленной цели, один из методов будет доминантным, а остальные могут иметь характер вспомогательных. Доминантный метод анализа обеспечит методический подход к анализу текстовых единиц, а вспомогательные методы будут выполнять преимущественно интерпретативную функцию;

— исходя из вышесказанного, даже в случае комплексного анализа текста как лингвокультурного феномена, необходимо проводить ранжирование и классификацию существующих исследовательских подходов в зависимости от предмета и объекта изучения.

Приведенный ниже анализ стихотворения Э. Бронте «Надежда» иллюстрирует пример культуроведческой работы над текстом, нацеленный на выявление способов акцентирования культурных смыслов.

Hope

by Emily Bronte

Hope was but a timid friend;
She sat without the grated den,
Watching how my fate would tend,
Even as selfish-hearted men.

She was cruel in her fear;
Through the bars, one dreary day,
I looked out to see her there,
And she turned her face away!

Like a false guard, false watch keeping,
Still, in strife, she whispered peace;
She would sing while I was weeping;
If I listened, she would cease.

False she was, and unrelenting;
When my last joys strewed the ground,
Even Sorrow saw, repenting,
Those sad relics scattered round;

Hope, whose whisper would have given
Balm to all my frenzied pain,
Stretched her wings, and soared to heaven,
Went, and ne'er returned again!

Лингвокультурный подход к анализу произведения предполагает изучение его лингвистической составляющей с последую-

щим выходом в сферу культуры для интерпретации полученных данных. Основным видом анализа данного стихотворения будет концептуальный анализ, поскольку с помощью него можно будет проникнуть в глубины поэтического мира. Вспомогательными видами анализа будут являться сюжетно-мотивный, дистрибутивный и стилистический виды анализа. Итак, на первом этапе, посредством сюжетно-мотивного анализа выявляем содержательную основу стихотворения: произведение сфокусировано на описании эмоционального мира героини, в частности — на бренности и несбыточности ее надежд.

Надежда является агентом действия, что подтверждается стилистическим приемом олицетворения (*hope — she*). Причины и повод для надежды скрыты от читательского восприятия отчасти из-за того, что надежда в данном случае скорее всего не фундирована частными причинами, а рассматривается в философском, онтологическом аспекте как надежда на лучшую жизнь в целом. Этот вывод подкрепляется данными дистрибутивного анализа: надежда имеет синтагматические и парадигматические сопряжения с такими важными лексемами-концептами, как дружба, судьба. При этом концепт надежда осмысливается трагически и наделяется негативными коннотациями: *cruel, false, unrelenting, sad*. Лексема *false* является ключевой характеристикой концепта в силу своей частотности. С содержательной точки зрения она усиливает такие характерологические особенности концепта, как призрачность, иллюзорность, несбыточность. Концептами, коррелирующими с надеждой в данном текстовом пространстве, являются концепты «горе» (*Sorrow*), «боль» (*pain*). Данный концептуальный ряд — надежда, горе, боль — может быть объясним не только сюжетно-мотивной разработкой данного стихотворения. Оно транспонирует смыслы, характерные для культуры Викторианской эпохи, преимущественно ассоциирующиеся с местом женщины в данной культуре.

Женщина в эпоху правления королевы Виктории была ограничена всеми видами узуса: социального, семейного, финансового.

Это был маскулинный тип культуры, в котором женщине отводилась периферийная роль. Позже подобное дискриминационное положение женщины выльется в активное движение суфражисток. Отчасти поэтому женская викторианская литература проникнута темами грусти, одиночества, тоски. Концепт «надежда» в женской интерпретации, встроенный в общую концептуальную панораму эпохи, также приобретает трагическую тональность. Такая тональность объяснима с точки зрения биографического анализа: достаточно вспомнить уединенную и полную страданий жизнь сестер Бронте, а также содержание единственного романа Э. Бронте «Грозовой перевал».

4.6. Способы и специфика формирования лингвокультурной компетенции в рамках дисциплин культурологического направления

Развивая идею лингвокультурной образовательной среды, необходимо отметить, что предметы с культурологическим вектором — история и культура страны изучаемого языка, литература страны изучаемого языка — обладают большими возможностями для формирования лингвокультурной компетенции.

Изучение курса «история и культура страны изучаемого языка» создает для этого прочный фундамент. Поскольку понятие культура в данном курсе трактуется не в узком смысле, как художественная культура, а как часть истории народа, он нацелен на формирование широкого панорамного представления об истории и культуре нации. Здесь находят отражение проблемы истории развития материальной и духовной культуры, ментальности народа, быта, нравов, религии и церкви, философской и политической мысли, естественнонаучного знания, театра, живописи, архитектуры. В рамках каждого исторического периода освещаются прежде всего области духовной жизни, достигшие в данное

время своего расцвета. Вместе с тем характеризуются те явления духовной жизни, которые наиболее полно отражали своеобразие идеалов, ценностных ориентаций, нравственных норм различных слоев общества. Наиболее оптимальным подходом представления теоретической страноведческой информации является хронологический принцип, т.е. поэтапное, хронологически последовательное освещение вышеуказанных аспектов истории и культуры нации.

Одним из наиболее эффективных способов освоения страноведческого и культурологического материала является метод проектов. Этот метод имеет большое количество достоинств, среди которых, в отношении освоения данной дисциплины, можно выделить следующие:

- возможность более подробного изучения тех аспектов истории и культуры страны изучаемого языка, которые вызывают наибольший интерес;

- овладение умением выделить и детально разработать определенные пласты информации в большом информационном поле национальной культуры;

- овладение умением поиска необходимой информации в рамках поставленной дидактической цели и интегрировать различные аспекты рассматриваемой проблемы в повествовательно-композиционное единство.

Одним из активно цитируемых в современной лингводидактике постулатов является следующий: студенты наилучшим образом усваивают ту информацию, которая получена ими самостоятельно. В этой связи все способы поисковой исследовательской деятельности являются очень актуальными. Метод проектов — это обучение на активной основе. При подготовке проектов студенты решают такие задачи, как поиск необходимой информации, отбор релевантной информации в соответствии с дидактическими задачами и целями проекта, систематизация данной информации и выстраивание композиции проекта в поликодовом пространстве.

ве. Последний аспект является очень важным, поскольку включает в себе умение сочетать различные коды — словесный, визуальный, аудиальный — при подготовке презентации по проекту.

Тематика исследовательских проектов может быть разнообразна, как разнообразен мир культуры в целом. Примерные темы проектов могут включать в себя такие аспекты, как:

- изучение особенностей той или иной эпохи в истории страны изучаемого языка. При этом это может быть общий обзор особенностей исторического развития страны в определенный период, либо уточнение сферы исследования: например, особенности политической/социальной жизни в определенный период;
- сопоставительные исследования в рамках истории одной страны (сравнение различных периодов исторического развития) или двух/нескольких стран. Данные сопоставительные проекты могут выполняться по заранее заданным параметрам (например, подробное исследование определенных аспектов исторического развития двух или нескольких периодов/стран) или в соответствии с самостоятельным выбором студентов.

Изучение литературы — это один из прямых путей к культуре, картине мира и психологии нации, аксиологический вектор которой подчеркивается всеми исследователями (В.Е. Хализев, Р. Якобсон, Ю.М. Лотман, М.Л. Гаспаров, А.Я. Гуревич и др.). В современной образовательной среде сложность обучения литературе заключается в том, что традиционный «хронологический» способ, который был и является доминирующим при преподавании зарубежной литературы и литературы страны изучаемого языка, не всегда предлагает выход в национальную культуру, а зачастую формирует мозаичную картину развития литературы: от автора — к автору, от эпохи — к эпохе. С одной стороны, изучение каждого периода развития национальной литературы предваряется кратким экскурсом в социально-исторический контекст

эпохи. С другой — анализ непосредственно произведений данной эпохи ограничивается лишь их общими стилистическими характеристиками, и особенности отражения эпохи, культурных смыслов в данных произведениях не всегда анализируются.

Подобный диссонанс побуждает искать новые, альтернативные пути преподавания литературы, которые бы являлись комплементарными по отношению к традиционному подходу. Д. В. Калюжный и А. М. Жабинский в поисках альтернативного подхода к изучению литературы разработали теорию «синусоидов», которая нацелена на выявление, анализ и объяснение «общих мест» в культурах и литературах различных эпох — от античности до литературы XX века [4.55]. Основой данной теории являются кросскультурные и кроссхронологические совпадения жанров, сюжетов, мотивов, образов в литературах разных стран и народов.

Другие исследователи английской литературы представляют ее историю в широком культурном контексте, во взаимосвязи «между историческими событиями, литературными явлениями и произведениями искусства» [4.56, с. 7] для того, чтобы показать «историю и культуру Великобритании во всем ее многообразном единстве» [4.56, с. 7].

Плодотворными в данном случае могут быть наработки дисциплин филологического и лингвистического циклов — а именно, на изучении способов отражения культурных смыслов в литературных произведениях. При этом нужно уточнить, что речь должна идти о художественных категориях определенной, достаточно высокой степени абстракции, которые бы стремились к отражению максимальной полноты культурных доминант эпохи. Одним из таких первоэлементов художественного мышления является художественный образ, который во многом является отражением образа человека той или иной эпохи. Акцент в данном случае будет сделан на антропоцентричности литературы, на изучении ключевых образов как проекций аксиологических доминант определенной лингвокультуры и культуры, поскольку «из единого ценностного отношения разворачивается целое героя» [4.33, с. 43].

Лингвокультурное исследование доминантных художественных образов также способствует выявлению ценностной шкалы эпохи, поскольку концептуальное пространство образа конституируется аксиологемами — аксиологически маркированными концептами. Данный тезис проистекает из сквозной аксиологичности художественного творчества: искусство, по определению Ч. Морриса, это язык для передачи ценностей. Литература — это мышление в образах, при этом образ — «средство смысловой коммуникации в рамках данной культуры или родственных культур» [4.57, с. 667]. Таким образом, имагологически ориентированное изучение литературы — через систему доминантных поэтических образов — способствует:

- изучению стоящих за художественным творчеством эпохи культурных смыслов;
- выявлению ключевых ценностей эпохи;
- реконструкции образа человека той или иной культуры.

Достоинством изучения литературы посредством имагологического анализа является лингвоцентричность данного подхода, т. е. возможность выявить и проанализировать ключевые концепты эпохи через их актуализацию в текстах и референтную соотнесенность с основными образами произведений. Значимость подобной информации для формирования лингвокультурной компетентности будет гораздо выше, чем знакомство с ценностной парадигмой культуры посредством ее отвлеченного описания.

Исследование образа в контексте филологической имагологии открывает перспективу комплексного изучения системы образов — «имагосферы» национальной поэтической лингвокультуры. Имагосфера, или имагологическое пространство культуры, — это воссоздание системы релевантных для данного типа культуры образов. Интересным исследовательским ракурсом при изучении национальной имагосферы является изучение:

- классификационных типов образов определенного периода развития национальной поэтической лингвокультуры.

По способам обобщения действительности и типам художественного мышления эпохи образы можно подразделить на архетипы, топосы, мотивы, типы, индивидуальные образы. Каждый из этих видов образов по-разному погружен в национальную культуру и отражает ее разные слои. Наиболее культурогенными, репрезентирующими вертикальный контекст, «археологию» культуры, являются топосы и архетипы;

- выявление имагологических доминант эпохи и через это — системы культурных ценностей, при этом возможна их иерархизация, т.е. представление аксиологической шкалы от наиболее до наименее релевантных установок эпохи;
- имагологических расхождений и имагологических лакун как показателей смены культурных, мировоззренческих и художественных установок двух или более эпох.

Имагосфера национальной культуры конституируется как национально-специфичными образами, так и инонациональными и транснациональными (античными и религиозными) персонажами. Методами и инструментарием имагологического исследования являются методологические подходы целого ряда наук: культурологии, этнопсихологии, антропологии, фольклористики, литературоведения, лингвистики, лингвостилистики, концептологии, лингвокультурологии. Если рассматривать развитие английской культуры через эволюцию английской имагосферы, необходимо учитывать: а) номинативный аспект (наличие того или иного образа в национальной имагосфере), б) психолого-поведенческий (национальные стандарты и идеалы в виде поведенческих паттернов, эталонов, стереотипов) и в) аксиологические аспекты (ценности и идеалы, нередко и антиценности, воплощенные в образе).

Таким образом, преподавание литературы через изучение имагосферы той или иной эпохи способствует лингвоцентричному исследованию ценностей и культуроспецифичного, хронологически маркированного образа человека. Однако для использования данной методики в лингводидактических целях необходимо уточнить ее ключевые моменты.

Во-первых, как определяется понятие «образ» и как оно соотносится с понятием «персонаж». Художественный образ определяется как процесс и результат динамического, исторически обусловленного взаимоотношения с действительностью, аксиологически и антропологически маркированный и погруженный в широкий семиотический контекст национальной лингвокультуры. Это содержательная художественная категория, эксплицирующая связь художественного мира с культурой нации. Она имеет динамический характер, поскольку подлежит изменению наряду с изменениями культурно-исторического характера. В этом смысле синонимичной образу номинацией может быть имагологический тип как совокупность устойчивых характеристик и свойств образа. Он соотносится с понятием «персонаж» как общее и частное. Персонажные вариации образа могут быть моножанровыми (образ раскрывается персонажными репрезентациями внутри одного жанра), так и полижанровыми (образ раскрывается персонажными репрезентациями на основе текстов различных жанров). Моножанровый образ раскрывается персонажными репрезентациями в текстах одного жанра.

Во-вторых, как образ релативизирован к культуре и что является способом соотнесения образа с культурой. Учитывая тот факт, что категориальное пространство национальной культуры имеет концептуальное воплощение (*conceptual embodiment* — термин Джорджа Лакоффа), ключевым элементом является культурный концепт как «стусок» этнокультурно отмеченного смысла [4.58]. Именно концепт или шире — концептуальное наполнение образа — служит средством соотнесения художественного образа с национальной культурой во всем многообразии горизонтальных (характерных для определенного исторического этапа) и вертикальных (археология национальной культуры) связей. Данные концепты представляют собой стуски ценностно маркированных культурных смыслов — аксиологем эпохи (эпох), а образ способен к репрезентации нескольких культурных концептов. При та-

ком ракурсе исследования художественный образ представляет собой сумму концептуальных областей. Вхождение тех или иных культурных концептов в концептуальное пространство художественного образа зависит от целого ряда факторов онтологического и литературного характера: культурные аксиологемы эпохи, степень развития литературы, родовая/жанровая специфика, принадлежность к авторской литературе или фольклору и т. д.

В-третьих, каков методический подход к анализу этнокультурных концептов через изучение имагологической семантики. Прежде всего необходимо провести персонажно-лингвистическое расслоение материала, т. е. на основе анализа имагологических контекстов выявляется корпус кореферентных наименований образа — наименований, однородных по своей персонажной референции. Кореферентными связями отмечены все непосредственные и опосредованные наименования персонажей, репрезентирующие тот или иной образ. Далее — сумма этих имагологически маркированных кореференций систематизируется с учетом их синтагматических и парадигматических дискурсивных связей в концептуальные группы, которые репрезентируют мир национальных культурных смыслов с различных сторон. Затем производится анализ всей лексики, на основе чего выявляется иерархия концептов. На следующей стадии анализа производится соединение данных концептов в концептуальном пространстве образа. Основной метод репрезентации концептуального пространства образа — метод поля, применение которого позволяет наглядно увидеть, какие аксиологемы представлены в концептуальном пространстве образа и в какой степени. На финальной стадии исследования образа мы переходим к историко-культурному анализу полученных результатов.

Для изучения всей системы национальных образов — имагосферы национальной поэтической лингвокультуры — необходимо суммирование всех образов в единую иерархию. Иерархичная модель построения имагосферы позволяет выявить доминантные

и периферийные образы в культуре, гендерную дифференциацию данных образов, имагологические лакуны (последние выявляются на основе сравнительного анализа с имагосферой другой лингвокультуры или другого этапа развития национальной литературы).

Проиллюстрировать данную методику можно следующим образом.

При изучении англосаксонской поэтической лингвокультуры можно выделить образы воина, героя, врага, короля, женщины. Данные образы конституируют имагосферу англосаксонской поэтической лингвокультуры. Даже при беглом ее анализе видно, что мужские образы доминируют — это позволяет говорить о гендерной асимметрии в имагосфере данного периода. Маскулинные образы доминируют не только количественно, но и качественно. Это объяснимо при обращении к специфике англосаксонской культуры в целом — данный период (IV–XI вв.) репрезентирует героический тип культуры, что связано с социально-историческими особенностями развития страны: жестокие междоусобные войны, постоянные набеги викингов-пассионариев определили концептуальный дух эпохи и соответствующий ему тип культуры. Этот тип можно назвать милитарным, или героическим, что непосредственным образом отражается на системе образов в литературе рассматриваемого периода.

Лакунарность национальной имагосферы выявляется при сравнении двух эпох развития национальной литературы. На смену англосаксонскому периоду пришла эпоха позднего Средневековья (XIV–XV вв.). Интерес представляют прежде всего те изменения, которые произошли во всех сферах жизни английского общества между двумя этими периодами: социально-политической (реструктуризация английского общества), культурной (насаждение новых образцов франко-норманнского происхождения, появление новых литературных жанров, запрет на оригинальную англосаксонскую литературу), лингвистической (изменение английского языка от синтетизма к аналитизму). Культурные и со-

циально-политические перемены отражаются на изменениях в когнитивном поле культуры и как результат — различиях в национальной имагосфере. Прежде всего появляются образы рыцаря (цикл рассказов о короле Артуре), монаха и шерифа (баллады о Робин Гуде), торговца и крестьянина («Кентерберийские истории» Дж. Чосера). Имагосфера расширяется за счет усложнения социально-политической системы общества, укрепления христианства и привнесения новых литературных образцов из более прогрессивной Нормандии. Англосаксонский образ воина практически отсутствует в позднесредневековой поэтической традиции в силу смены концептуальных ориентиров эпохи. Таким образом, понятие национальной имагосферы является культурообусловленным феноменом и напрямую зависит от концептуального типа культуры на определенном синхронном срезе развития нации.

Образ является культурогенным явлением в том смысле, что он представляет собой сумму аксиологических концептов, систематизированных в концептуальное поле образа. Систематизация данных концептов происходит по модели лексико-семантического поля.

Иллюстрацию данного метода можно произвести на примере изучения концептуального поля ключевого образа англосаксонской поэтической лингвокультуры — образа воина. Это полижанровый образ, представленный широким персонажным репертуаром: это воины Guðere, Sigeferth, Guðulf, Herebeald, Wiglaf, Sigemund, Guthlaf, Escferth, Ordlaф, Garulfe, Wulfgar, Widsith, Wulf, Wulfgar, Wulfstan, Wulfmaer, Byrhtnoth. Ядро образа образуют концепты — *Nomina propria* персонажных репрезентаций образа. Основанием для того, что имени собственному отведено ключевое место в концептуальном пространстве образа, является функция имени в мифопоэтической картине мира. Как считает Т. В. Топорова, «анализ прагматического и лингвистического статуса имен собственных приводит к заключению о центральном положении *nom.pr.* в мифопоэтической модели мира, их необыкновенной

важности с точки зрения судьбы индивида, отражения в ономастике наиболее престижных понятий, о тесном взаимодействии в этой сфере языка и культуры» [4.59, с. 9]. Исходя из семантики имен персонажных репрезентаций воина, ядерными концептами данного образа являются следующие: война, доспехи, странствие, волк, смелость. Наличие военных концептов в образе не требует объяснения с учетом общей концептуальной атмосферы эпохи. Концепт «волк» широко представлен в имагологической семантике воина и указывает на архаичные, мифологические истоки данного образа. По мнению М. М. Маковского, «тот факт, что волк может видеть ночью, явился причиной символической интерпретации образа волка как солнечного света, воина-героя...» [4.60, с. 95]. Концепт «странствие» появился в образе воина благодаря жанру героических элегий: вследствие междоусобных войн или межплеменных распри воины вынуждены были покидать родные места (“Wanderer”, “Deor”) и возлюбленных (“Wulf”), оказывались в полном одиночестве (“Seafarer”).

Околоядерную зону концептуального пространства образа воина конституируют такие концепты, как «душа», «родство», «предательство», «мудрость», «горе». Способ выделения данных концептов — ближайшее синтагматическое окружение имен образа и номинативные вариации понятия «воин» в англосаксонской культуре. Это наиболее разработанное понятие, которое представлено большим количеством синонимических номинаций: fyrdrinc, fēoden, beorn, secg, rinc, wiga, brim-wīsa, ēorodman, lādtēow, hyse, here-wōsa, gūþ-weard, here-toga, stēor-mann, fyrd-rinc, cempa, deormod hælēþ, wigend, flot-man. Каждая из этих номинаций отражает определенную грань образа и ассоциируется с определенным концептом.

Зона ближней и дальней периферии реконструируется на основе синтагматических и парадигматических связей и формируется по принципу частотности. В эти зоны входят такие концепты, как «решительность», «известность», «изгнание», «судьба», «трусость», «защита», «охрана», «гордость», «мысли», «зависть», «богатство».

Интересны сопоставительные имагологические исследования на основе применения данного методического подхода. Например, при изучении образов двух периодов развития английской литературы — раннесреднеанглийского (англосаксонского) и позднесреднеанглийского (XIII–XIV вв.). Например, образ врага англосаксонской эпохи — это темная, неизведанная сила, воплощенная в образах сверхъестественных чудовищ. Концептуальное пространство образа врага — это концепты «страх», «убийство», «ненависть», «изгнанник». При этом страх в образе врага — это первобытный страх перед непонятными, темными силами, что дополнительно актуализировано на концептуальном уровне всего эпоса: древний мир — мир дуальных оппозиций: светлый (Хеорот и дворец Хигелака) — темный (подводное жилище Гренделя); свой (мир людей — датчан и гаутов) — чужой (мир чудовищ); хороший (качества конунгов и воинов — добрый, мудрый, щедрый, смелый, сильный) — плохой (преступный, адский, смертоносный, потомок Каина). Реконструкция образа врага позднесредневекового периода — в жанре английской народной баллады — иллюстрирует совершенно иное концептуальное наполнение: «жадность», «жестокость», «богатство». Отсутствие концептуальных контрапунктов объясняется историко-культурными причинами: враг в XV веке — это носитель социальной несправедливости, в отличие от архаичного этапа развития культуры, он идентифицирован и понятен (шериф, монахи). Причина балладного конфликта кроется в социальной несправедливости и угнетении. Таким образом, каждый этап развития литературы характеризуется доминантными образами и способами их раскрытия и репрезентации. Поскольку «каждая культура — полноценный и общезначимый урок человеческого самообучения, самообразования» [4.61, с. 66], изучение этих образов выводит исследователя литературы в область культуры, в сферу человеческого восприятия и понимания действительности.

В рамках развития идеи лингвокультурной образовательной среды предполагается наличие у студентов определенной лингви-

стической компетенции, т. е. знание основных методов лингвистического анализа и умение применять их на практике при работе с текстами в зависимости от поставленных целей. В основе данной методики лежат компонентный, стилистический и когнитивный виды анализа, которые изучаются в рамках программ лингвистического цикла: введение в языкознание, лексикология, стилистика, методы лингвистических исследований. Таким образом, привлечение данных методов к изучению материала, традиционно находившегося в компетенции литературоведческого подхода, способствует:

- обеспечению преемственности академических курсов в рамках образовательной программы;
- повышению верификации полученных в ходе литературоведческого обзора результатов изучения текстового материала;
- ознакомлению студентов не только с сюжетно-композиционными особенностями произведений литературы рассматриваемого периода, но и их лингвистической составляющей с глубоких исследовательских позиций;
- иллюстрации связи «культура ↔ язык» в живом непосредственном воплощении.

В целом данную методику можно применять как один из методов гипотетической реконструкции прошлых эпох, поскольку в фокусе ее исследования находятся аксиологические концепты и образ человека, характерные для определенного периода развития национальной культуры. Изучение имагосферы различных исторических периодов возможно в следующих дидактических форматах:

- лабораторные и практические работы с различным диапазоном заданий: выявить и описать тот или иной образ в поэтической лингвокультуре; выявить ценностные доминанты, соотносимые с образом воина (короля, женщины, рыцаря, отшельника и т. д.) в национальной культуре определенного периода; реконструировать имагосферу той или иной культуры; выявить ценностные

координаты образа человека определенного периода развития поэтической лингвокультуры и т. д.;

— исследовательские проекты в рамках обозначенных выше тем, а также в сопоставительном аспекте, например, выявить и описать сходства и различия тех или иных образов или имажосфер в целом — двух периодов развития национальной поэтической лингвокультуры;

— творческие проекты, которые предполагают более свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов проведенного исследования. Это могут быть театрализации, видеопрезентации, викторины и т. п.

Таким образом, применение лингвокультурологического подхода к изучению духовных аспектов национальной культуры является перспективным направлением, поскольку позволяет на практике реализовать принцип междисциплинарности, преемственности дисциплин гуманитарного цикла в рамках академической программы — а это, в свою очередь, создает условия реализации концепции комплексной лингвокультурной среды.

Список литературы к главе 4

4.1. Уайт Л. Избранное: Эволюция культуры: пер. с англ. / Л. Уайт. — М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. — 1064 с.

4.2. Лотман Ю. М. Чему учатся люди. Статьи и заметки / Ю. М. Лотман. — М. : Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М. И. Рудомино, 2010. — 416 с.

4.3. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. 1: Язык / Э. Кассирер. — М. ; СПб. : Университетская книга, 2001. — 272 с.

4.4. Фон Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. — М. : Прогресс, 1985. — 453 с.

4.5. Красных В.В. Некоторые базовые понятия психолингвокультурологии (В развитие идей В. Н. Телия) / В.В. Красных // Язык. Сознание. Коммуникация : сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. — М. : МАКС Пресс, 2014. — Вып. 50. — С. 167–175.

4.6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. — М. : «Прогресс», 1993. — 656 с.

4.7. Шаклеин В.М. Лингвокультурология : традиции и инновации [Электронный ресурс] : монография / В.М. Шаклеин. — М. : Флинта, 2012. — 301 с. Режим доступа: <http://www.lib.rin.ru/book>.

4.8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. — М. : Слово, 2000. — 624 с.

4.9. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков интеллекта : монография / Ф. Кликс. — М. : Прогресс, 1983. — 306 с.

4.10. Корнилов О.В. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.В. Корнилов. — М. : ЧеРо, 2003. — 349 с.

4.11. Степанов Ю.С. Константы : Словарь русской культуры. 3-е изд. / Ю.С. Степанов. — М. : Академический проект, 2004. — 991 с.

4.12. Воробьев В.В. Лингвокультурология : Теория и методы / В.В. Воробьев. — М. : Изд-во : РУДН, 2008. — 336 с.

4.13. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. — М. : Академия, 2001. — 183 с.

4.14. Верещагин Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. — М. : «Индрик», 2005. — 1040 с.

4.15. Мечковская Н.Б. Семиотика : Язык. Природа. Культура / Н.Б. Мечковская. — М. : Языки славянской культуры, 2004. — 560 с.

4.16. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / Г.Г. Шпет; отв. ред., сост. Т.Г. Щедрина. — М. : РОССПЭН, 2007. — 244 с.

4.17. Иная ментальность / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова. — М. : Гнозис, 2005. — 352 с.

- 4.18. Гулыга А. В. Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке / А. В. Гулыга. — СПб. : Алетей, 2000. — 448 с.
- 4.19. Топоров В. Н. Мировое дерево. Универсальные знаковые комплексы. Т. 1 / В. Н. Топоров. — М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2010. — 448 с.
- 4.20. Толкиен Дж. Чудовища и критики и другие статьи / Дж. Толкиен. — М. : Elsewhere, 2007. — 306 с.
- 4.21. Беляцкая А. А. Интегральная методология изучения текста в аспекте лингвокультуры : акмео-аксиологический подход / А. А. Беляцкая // Интеграция образования. — Саранск : Изд. Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва», 2014. № 2. — С. 136–142.
- 4.22. Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси / Д. С. Лихачев. — М. : Наука, 1970. — 180 с.
- 4.23. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. — М. : Учпедгиз, 1959. — 492 с.
- 4.24. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы / А. Ф. Лосев. — М. : Академический проект, 2010. — 415 с.
- 4.25. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. — Киев : Синто, 1993. — 192 с.
- 4.26. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М. : Языки славянской культуры, 1996. — 288 с.
- 4.27. Зиммель Г. Избранное. Созерцание жизни / Г. Зиммель. — М. : Университетская книга, Центр гуманитарных инициатив, 2014. — 400 с.
- 4.28. Красных В. В. Основные постулаты и некоторые базовые понятия лингвокультурологии / В. В. Красных // Язык. Сознание. Коммуникация : сборник научных статей, посвященных памяти В. Н. Телия. — М. : Изд-во МГУ, 2013. — С. 212–222.
- 4.29. Морина Л. П. Семиотика ритуализированных поведенческих форм культуры : дис. ... д-ра филол. наук / Л. П. Морина. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2008. — 313 с.

4.30. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. — М. : Флинта, 2010. — 288 с.

4.31. Гадамер Х. Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Х. Г. Гадамер; пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. — М. : Прогресс, 1988. — 704 с.

4.32. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — 2-е изд., испр. и доп. / М. М. Бахтин. — М. : Художественная литература, 1972. — 363 с.

4.33. Бахтин М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. — СПб. : Азбука, 2000. — 337 с.

4.34. Бубер М. Я и Ты / М. Я. Бубер // Квинтэссенция / под ред. В. И. Мудрагея. — М. : Политиздат, 1992. — 296 с.

4.35. Михайлов А. В. Избранное / А. В. Михайлов // Историческая поэтика и герменевтика. — СПб. : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. — 560 с.

4.36. Путилов Б. Н. Фольклор и народная культура / Б. Н. Путилов. — СПб. : «Петербургское Востоковедение», 2003. — 464 с.

4.37. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии : учебное пособие / А. Т. Хроленко. — М. : ФЛИНТА, Наука, 2008. — 184 с.

4.38. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая; пер. с англ. А. Д. Шмелева. М. : Языки славянской культуры, 2001. — 288 с.

4.39. Шмелев А. Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка / А. Д. Шмелев // Ключевые идеи русской языковой картины мира : сб. ст. — М. : Языки славянской культуры, 2005. — С. 17–24.

4.40. Верещагин Е. М. К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Сборник научных трудов «Лингвострановедение и текст» / под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. — М. : Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1987. — 179 с.

- 4.41. Токарев Г. В. Лингвокультурология : учеб. пособие / Г. В. Токарев. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2009. — 135 с.
- 4.42. Вершинин И. В. Предромантизм в Англии : монография / И. В. Вершинин, В. А. Луков. — Самара : Изд-во СГПУ, 2002. — 306 с.
- 4.43. Луков Вал. А. Тезаурусный подход в гуманитарном знании / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Тезаурусный анализ мировой культуры : сб. науч. тр. / под общ. ред. Вл. А. Лукова. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. — Вып. 25. — С. 3–14
- 4.44. Луков Вл. А. История культуры Европы XVIII–XIX веков : учебное пособие / Вл. А. Луков. — М. : Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М. А. Литовчина (ГИТР), 2011. — 80 с.
- 4.45. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема : дис. ... доктора культурологии : 24.00.01 / Л. А. Городецкая. — М., 2007. — 322 с.
- 4.46. Подгорбунских А. А. Формирование лингвокультурной компетентности студентов педагогического вуза : дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Подгорбунских. — Шадринск, 2012. — 211 с.
- 4.47. Цветкова И. В. Лингвокультурная образовательная среда как фактор динамичного развития образования в Республике Казахстан : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Цветкова. — Чимкент, 2006. — 155 с.
- 4.48. Маскинскова И. А. Лингвокультурный модуль : содержание и технологии обучения иноязычной культуре : немецкий язык, языковой вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. А. Маскинскова. — Саранск, 2005. — 229 с.
- 4.49. Халупо О. И. Формирование коммуникативной культуры у студентов технического вуза при изучении иностранных языков : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. И. Халупо. — Челябинск, 2002. — 144 с.
- 4.50. Ларина Т. В. Англичане и русские : Язык, культура, коммуникация / Т. В. Ларина. — М. : Языки славянских культур, 2013. — 360 с.

4.51. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентем / под ред. и с послесловием академика Ю. С. Степанова. — М. : «Индрик», 2005. — 1040 с.

4.52. Заботкина В. И. О взаимосвязи картины мира и культурно-носных смыслов в слове / В. И. Заботкина // Язык. Сознание. Коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М. : МАКС Пресс, 2014. — Вып. 50. — С. 101–107.

4.53. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. 3-е изд., испр. и доп. — М. : Флинта ; Наука, 2007. — 520 с.

4.54. Володина Н. В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения / Н. В. Володина. — М. : Флинта; Наука, 2010. — 256 с.

4.55. Калюжный Д. В. Другая история литературы / Д. В. Калюжный, А. М. Жабинский. — М. : Вече, 2001. — 544 с.

4.56. Ковалевская Т. В. История, литература и культура Великобритании : учебник / Т. В. Ковалевская, Ф. А. Вагизова, Е. В. Семенюк. — М. : РГГУ, 2012. — 590 с.

4.57. Роднянская И. Б. Образ / И. Б. Роднянская // Литературная энциклопедия терминов и понятий. — М. : Наука, 2001. — 674 с.

4.58. Воркачев С. Г. Лингвокультурный концепт : типология и области бытования : монография / С. Г. Воркачев; под общ. ред. проф. С. Г. Воркачева. — Волгоград : ВолГУ, 2007. — 400 с.

4.59. Топорова Т. В. Культура в зеркале языка : древнегерманские двучленные имена собственные / Т. В. Топорова. — М. : Языки русской культуры, 1996. — 253 с.

4.60. Маковский М. М. Феномен ТАБУ в традициях и в языке индоевропейцев. Сущность. Формы. Развитие / М. М. Маковский. — 2-е изд., доп. — М. : Эдиториал УРСС, 2006. — 280 с.

4.61. Ахутин А. В. Что значит «учить культуре»? / А. В. Ахутин // От философии жизни к философии культуры : сб. ст. / под ред. В. П. Визгина. — СПб. : Алетейя, 2001. — С. 157–166.

ГЛАВА 5. ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Глобализационные процессы и вызванные ими социально-политические изменения привели к тому, что современная философия образования развивается на стыке философии экзистенциализма и философии прагматизма. В основе первой – самообразование, самовоспитание, активность самого субъекта и самосовершенствование. Вторая ориентирована на практическую пользу и значимость. Одной из задач федерального государственного стандарта высшего профессионального образования в области подготовки профессиональных переводчиков является разработка новых технологий и современных методик обучения будущих переводчиков. В связи с тем, что действующие стандарты высшего профессионального образования в области профессиональной языковой подготовки разработаны на основе компетентностного подхода, процесс подготовки устных и письменных переводчиков приобретает практическую направленность, ориентирован на субъект образовательного процесса и предполагает самообучение на протяжении всей жизни.

Беседы с работодателями, руководителями отделов перевода крупных частных и государственных компаний Свердловской об-

ласти (Уральская торгово-промышленная палата, ООО «УГМК-Холдинг» и др.) показывают, что одним из основных требований к современным переводчикам является способность грамотно перевести как с иностранного языка на родной, так и с родного на иностранный.

В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта выпускник языкового вуза по направлению подготовки 035700 — Лингвистика должен обладать способностью решать профессиональные задачи в соответствии с видами своей профессиональной деятельности, обеспечивать межкультурное общение, выступать посредником в сфере межкультурной коммуникации, владеть различными видами перевода, переводческими приемами и технологиями «с учетом и характера переводимого текста, и условий перевода для достижения максимального коммуникативного эффекта» [5.1, с. 4]. В арсенал выпускника языкового вуза должны входить умения обрабатывать, обобщать и анализировать полученные знания, способность применять их в профессиональной деятельности. В Федеральном государственном стандарте неоднократно упомянута грамматическая составляющая языка. Так, в пункте 5.2 ФГОС ВПО по направлению подготовки 035700 — «Лингвистика» упомянуто требование владения «системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей» (ПК-1), а также умение «свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации» (ПК-5), к которым, в частности, относятся и грамматические средства. ПК-12 сформулирована как умение «осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм». Необходимость соблюдения грамматических и иных норм текста перевода и темпоральных

характеристик исходного текста при устном переводе отмечена и в ПК-14 ФГОС ВПО [5.1, с. 7–8]. Это свидетельствует о том, что иноязычная грамматическая компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной переводческой компетентности.

Традиционные методы обучения иностранным языкам не всегда позволяют добиться необходимого результата, поскольку усвоение знаний происходит в искусственных ситуациях, что снижает мотивацию общения на иностранном языке и затрудняет процесс запоминания. При этом практико-ориентированной грамматической стороне речи не уделяется должного внимания.

Как правило, новые методы обучения иностранным языкам возникают под влиянием тенденций в педагогике, психологии и лингвистике. Однако разработка и внедрение новых методов и методик сопровождается рядом проблем. Как отмечают И. Л. Колесникова и О. А. Долгина, к таким проблемам прежде всего следует отнести «соотношение содержательной и формальной, системной, сторон речи» и «роль сознательности в обучении» [5.2, с. 18].

Первая проблема сводится к вопросу о том, что первично в процессе изучения иностранного языка — содержательная (т.е. лексическая) сторона речи или формальный (т.е. грамматический) аспект. Многие отечественные методисты, отмечая значимость содержательного компонента, уделяют большое внимание системной стороне речи в процессе обучения иностранным языкам, применяя большое количество формальных упражнений. Зарубежные методисты, напротив, делают основной акцент на содержательной составляющей. Безусловно, без единства содержательной и формальной сторон речи не удастся избежать грубых коммуникативно-значимых ошибок, отрицательно влияющих на процесс и результат иноязычной коммуникации.

Вторая проблема, связанная с ролью сознательности в обучении, заключается в том, что авторы некоторых альтернативных методов и методик овладения иностранным языком понимают

когнитивность в узком смысле и отказываются от принципа сознательности в обучении, имитируя при обучении иностранному языку механизм овладения родным языком детьми.

Безусловно, применение большинства альтернативных методов в чистом виде в рамках профессионального языкового образования не представляется возможным, однако использование отдельных приемов и методов может значительно повысить эффективность подготовки устных и письменных переводчиков. Кроме того, в настоящее время в процессе языкового обучения всё активнее используются ресурсы Интернет и мультимедийные приложения, облегчающие процесс овладения иностранными языками.

Зачастую в высших учебных заведениях отмечается недостаточный уровень языковой подготовки и экстралингвистических знаний абитуриентов, поступающих на языковые специальности.

В. А. Попков упоминает также о несколько иной проблеме, связанной с трудностями в адаптации студентов, только поступивших в вуз, к новым условиям обучения [5.3, с. 68]. Эта проблема не теряет своей актуальности, поскольку по-прежнему сохраняется разрыв между старшей ступенью среднего образования и младшей ступенью высшего. Зачастую студентам младших курсов нелегко приспособиться к новым условиям обучения, они ещё не развили способность преодолевать трудности, связанные с организацией учебного процесса и самоорганизацией. Это, в свою очередь, ставит перед преподавателями высших учебных заведений задачу дополнительной подготовки, «выравнивания» уровня знаний студентов первого курса. Ещё одна сложность, о которой совершенно справедливо, на наш взгляд, упоминает В. А. Попков, связана с тем, что достаточно часто у студентов и вовсе отсутствуют желания и мотивация активно участвовать в учебном процессе, в связи с чем обучающиеся проявляют низкую познавательную активность. Обозначенные проблемы в полной мере относятся и к начальному этапу обучения студентов-лингвистов по профилю «Перевод и переводоведение».

5.1. Иноязычная грамматическая компетенция: функционально-содержательная характеристика и место в структуре профессиональной переводческой компетентности

При системном подходе к изучению языка важно единство цели и содержания обучения, комплексность изучения языкового материала, системное изучение различных аспектов языка (в том числе и грамматики), учет многочисленных факторов, влияющих на учебный процесс и определяющих специфику обучения: тип и техническое обеспечение учебного заведения, уровень знаний и мотивация обучающихся, их учебные стили и стратегии, а также отличительные черты выбранного направления/специальности.

В данном случае речь идет о профессиональной подготовке лингвистов-переводчиков, в основе которой развитие способности к эффективной межкультурной коммуникации и которая предполагает не только «поаспектность» преподавания иностранных языков, но и необходимость учитывать специфику переводческой деятельности при планировании и организации учебного процесса по каждому языковому аспекту.

На кафедре иностранных языков и перевода ФГАОУ ВПО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» было проведено исследование, посвященное выявлению и актуализации методических возможностей повышения эффективности процесса развития иноязычной грамматической компетенции с учетом специфики переводческой деятельности. Темой исследования стало развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «Перевод и переводоведение»). В рамках проведенного исследования, помимо прочего, была раскрыта функционально-содержательная характеристика иноязычной грамматической компетенции и определено её место в структуре профессиональной компетентности переводчи-

ка, разработана и описана методика развития иноязычной грамматической компетенции с учетом специфики профессиональной переводческой деятельности, а также проверена эффективность разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции в ходе опытно-поисковой работы в рамках практического курса первого иностранного языка и практического курса письменного перевода с иностранного языка студентов-лингвистов (профиль «Перевод и переводоведение») [5.4]. Методика разработана для студентов, изучающих английский язык как первый иностранный язык.

Остановимся на данных моментах подробнее.

Иноязычная грамматическая компетенция является значимым компонентом профессиональной переводческой компетентности: «исследуемая компетенция предполагает сформированность знаний, умений и навыков передачи категориальных значений (временных и залоговых форм, числа, рода, падежа и т.д.), понимание принципов построения синтаксических конструкций, знание грамматических норм и правил, а также умение использовать их на практике... Иноязычная грамматическая компетенция переводчика представляет собой совокупность необходимых знаний и умений выявлять все смыслы, заложенные в грамматической конструкции; способность порождать грамотные, соответствующие языковым и речевым нормам высказывания, естественно звучащие на переводящем языке в конкретной коммуникативной ситуации» [5.4, с. 10–13]. Развитая иноязычная грамматическая компетенция позволяет впоследствии уменьшить число переводческих ошибок и тем самым повысить качество выполняемых переводов.

Проблема формирования и структуры профессиональной переводческой компетентности отражены в работах многих отечественных исследователей (Д. И. Ермоловича, В. Н. Комиссарова, Л. К. Латышева, З. Д. Львовской и др.).

Согласно исследованиям Л. К. Латышева переводческая компетенция — это «совокупность знаний, умений и навыков, позволя-

ющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи» [5.5, с. 12]. Л. К. Латышев выделяет две части переводческой компетенции: *базовую*, имеющую *концептуальную* и *технологическую* составляющие, и *прагматическую*, имеющую *специальную* и *специфическую* составляющие.

В *базовую часть* переводческой компетенции входят элементы, постоянно используемые в переводческом процессе и не зависящие от вида перевода и тематической и стилистической областей. Под *концептуальной составляющей* переводческой компетенции Л. К. Латышев понимает знание основ теории перевода. *Технологическая составляющая* объединяет базовые переводческие умения, позволяющие решать разнообразные переводческие задачи и преодолевать типичные «технические» трудности, возникающие в процессе перевода. Согласно Л. К. Латышеву, базовые переводческие умения представляют собой своеобразный фундамент переводческой компетенции. Умения, в отличие от механически используемых навыков, которые вырабатываются в результате многочисленных повторений, применяются осознанно, они более прочны и содержательны.

Прагматическая часть переводческой компетенции содержит те переводческие умения и навыки, которые требуются лишь при выполнении определенных видов перевода и при работе в определенных тематических и жанрово-стилистических областях. Владение определенными видами перевода относится к *специфической составляющей* прагматической части переводческой компетенции, а умение переводчика работать с текстами различной тематики и жанрово-стилистической принадлежности — к *специальной составляющей* [5.5, с. 12–14].

Неоднократно в работах, касающихся обучения будущих переводчиков (Комиссаров, Ремезова, Гальскова и Гез и др.), упоминается, что в процессе профессиональной подготовки переводчика необходимо создать своеобразную «языковую личность», владеющую рядом специфичных профессиональных компетенций:

языковой (социолингвистической), коммуникативной, текстообразующей, технической, а также особыми личностными характеристиками и морально-этическими качествами [5.6, с. 329–346].

Ссылаясь на В. Н. Комиссарова, Л. В. Ремезова отмечает, что развитие коммуникативной компетенции профессионального переводчика подразумевает развитие «способности человека к интерференции — формированию правильных выводов из речевых высказываний о их полном содержании или “смысле” на основе фоновых знаний» [5.7, с. 127]. Следует также отметить, что невозможно добиться полного понимания содержания исходного текста без учета дополнительных смыслов, передаваемых на уровне грамматики.

Т. И. Грибанова и Е. Н. Коршунова отмечают, что обучение грамматической стороне речи необходимо также и для развития других важных компонентов языковой компетенции, а именно: лексической и семантической компетенций. Лексическая компетенция «подразумевает знание словарного состава, включающего не только лексические, но и грамматические элементы (понимаемые как закрытые классы слов: артикли, типы местоимений, предлоги и союзы, вспомогательные глаголы и т. д.), а также способность их использования в речи». Семантическая компетенция предполагает «знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать» [5.8, с. 136]. Развитие данной компетенции невозможно без изучения грамматической семантики (значения грамматических форм, структур и категорий).

Иноязычная грамматическая компетенция, являясь одним из компонентов языковой компетенции, играет важную роль и при развитии текстообразующей компетенции при обучении переводу, поскольку для выполнения качественного адекватного перевода необходимо знание грамматических норм, правил и значений, передаваемых на уровне грамматики. Так, раскрывая содержание технической компетенции профессионального переводчика, В. Н. Комиссаров говорит и о специальных переводче-

ских умениях, среди которых способность понимать текст «по-переводчески», максимально полно раскрывая смысл исходного сообщения, с учетом мельчайших деталей, а также умение грамотно применять технические приемы перевода и справляться со сложностями, вызванными особенностями исходного языка в области лексики, фразеологии, грамматики или стилистики. Безусловно, такого «переводческого» понимания нельзя добиться, не владея грамматикой иностранного языка на высоком уровне.

Для достижения успеха в своей сфере деятельности переводчик должен постоянно совершенствоваться в профессиональном плане, стремиться углубить свои знания во всех языковых аспектах, в том числе и грамматическом. Владение иноязычной грамматической компетенцией предполагает как знание грамматических конструкций и способов их употребления, так и умение выбрать наиболее подходящий вариант для передачи инвариантного смысла оригинального сообщения с учетом коммуникативной ситуации и условий коммуникации. Без развитой иноязычной грамматической компетенции и способности из всех возможных вариантов перевода выбрать наиболее приемлемый с учетом социокультурного контекста невозможно создать связный логичный текст на переводящем языке, отвечающий требованиям когезии и когерентности, передающий все модальные значения оригинала, построенный с учетом стилистических особенностей и регистра.

При исследовании иноязычной грамматической компетенции мы берем за основу компонентный состав компетенции, предложенный И. А. Зимней, и выделяем в составе иноязычной грамматической компетенции мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты.

Основываясь на анализе научной литературы по рассматриваемой проблеме, можно утверждать, что «иноязычная грамматическая компетенция является частью самостоятельно выделяемой социолингвистической (языковой) компетенции и одновременно

базовым элементом коммуникативной компетенции. Иноязычная грамматическая компетенция играет важную роль при развитии текстообразующей, технической и прагматической компетенций» [5.4, с. 24]. Таким образом, исследуемая компетенция является неотъемлемым компонентом профессиональной переводческой компетентности.

«Иноязычная грамматическая компетенция имеет связующий промежуточный характер, являясь базой сразу для нескольких компетенций в структуре профессиональной компетентности переводчика, одновременно формируясь и развиваясь в их контексте... Развитие данной компетенции происходит на протяжении всего периода обучения в вузе» [5.4, с. 24].

5.2. Теоретические основы методики развития иноязычной грамматической компетенции

Как уже было отмечено выше, в настоящее время существует большое количество подходов к обучению, которые можно классифицировать по разным основаниям, например, по научным дисциплинам (психологический, педагогический, междисциплинарный и т.д.), по организации анализа (системный, комплексный, структурный и т.д.), по объекту приложения (личностный, культурологический, деятельностный и т.д.). Однако, как отмечает И. А. Зимняя, «разные подходы не исключают друг друга». Педагогический подход — это «определенная позиция, точка зрения, обуславливающая исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае — образования)» [5.9, с. 9, 31].

Мы провели подробный анализ некоторых подходов к обучению иностранным языкам (бихевиоризм, когнитивный и гуманистический подходы, коммуникативный подход и его разновидности: коммуникативно-функциональный и коммуникативный системно-деятельностный подходы, деятельностно-ориентированный и лич-

ностно-ориентированный подходы, глобальный подход, структурный (грамматический) подход, лексический, эклектический, интегративный, аудитивный подходы) и пришли к выводу о том, что процесс обучения практической грамматике студентов-лингвистов целесообразно осуществлять на основе коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов.

В основе коммуникативно-когнитивного подхода лежит опора на умственные процессы и действия, предполагающие понимание и использование языковых явлений в речи, а также развитие мышления обучающихся. Процесс познания носит активный характер, при этом важно, чтобы студенты научились сознательно организовывать свою учебную деятельность. В рамках данного подхода необходимо создать условия для реализации личностных ориентиров студентов; планирование и организация учебного процесса осуществляется с учетом их учебных стилей и предпочитаемых ими учебных стратегий. Процесс обучения носит интерактивный характер, он личностно и социально обусловлен. На занятиях создаются ситуации, максимально приближенные к реальным.

Деятельностно-ориентированный подход предполагает ориентацию на практическое применение знаний, умений и навыков; внутреннюю дифференциацию (т.е. изменение объема и/или уровня сложности предлагаемого студентам учебного материала в зависимости от их возможностей и индивидуальной скорости обучения); развитие учебной самостоятельности обучающихся и формирование личной ответственности; а также изменение привычной роли преподавателя. Преподаватель с позиции деятельностно-ориентированного подхода выступает в качестве организатора, консультанта и инициатора, направляющего учебный процесс в нужное русло [5.10, с. 138].

Роль преподавателя, уровень его подготовки, личностные качества, способ взаимодействия со студентами оказывают значительное влияние на результат и эффективность процесса подготовки профессиональных переводчиков.

К.М. Левитан детально изучил проблему структуры и содержание профессионально-педагогической компетентности преподавателя и отметил, что «содержание и структура профессиональной компетентности во многом определяются спецификой и структурой профессиональной деятельности» [5.11, с. 341]. Общими структурно-системными компонентами профессиональной компетентности преподавателя высшей школы являются профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный, а также профессионально-личностный компоненты. Авторитет преподавателя оказывает большое влияние на эффективность обучения и учения, поскольку отношение обучающихся к преподаваемому предмету зачастую зависит от их взаимоотношений с преподавателем [5.11, с. 355].

К.М. Левитан также отмечает, что способность четко формулировать педагогические задачи в конкретных педагогических ситуациях и способность находить оптимальные пути решения поставленных задач являются обязательными составляющими профессионализма преподавателя высшей школы в педагогической деятельности. «Заранее описать все многообразие задач, решаемых педагогами в процессе обучения и воспитания студентов, невозможно. Поэтому одной из важнейших особенностей педагогической деятельности является ее творческий характер» [5.11, с. 347–348].

Методика развития иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков, разработанная и применяемая на кафедре иностранных языков и перевода УрФУ, осуществляется с опорой на положения коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов с применением некоторых элементов нетрадиционных методов обучения иностранным языкам. Остановимся подробнее на данном моменте.

Вопрос о соотношении понятий *метода* и *подхода* по-прежнему обсуждается специалистами. Каждый подход включает в себе определенную основополагающую идею, на которой и базируется любой новый метод. Исследователи отмечают, что подход и метод взаимозависимы и взаимосвязаны: один метод обучения может ба-

зироваться на нескольких подходах, и одновременно один образовательный подход может служить основой для нескольких методов. Как совершенно справедливо, на наш взгляд, отмечает И. А. Зимняя, применение того или иного подхода вовсе не исключает одновременное использование других подходов. Напротив, новые методы обучения возникают в результате применения разных подходов для решения конкретных методических задач. Согласно многим отечественным и зарубежным исследователям, для конкретного уровня обучения не существует какого-то единого или единственно верного метода или подхода: обучение, эффективное в одних условиях, может оказаться абсолютно неэффективным в других. Комбинирование различных подходов, приемов, принципов, элементов различных методов и методик при условии соответствия цели обучения и учета его специфики может быть вполне оправданным.

Понятие «метод» характеризуется многоаспектностью и включает цели, задачи, содержание, формы организации и результаты обучения. Каждый метод обучения базируется на определенной основополагающей доминирующей идее, которая помогает разработать систему обучения в той или иной последовательности.

Как отмечают И. Л. Колесникова и О. А. Долгина, понятие «метод преподавания» имеет несколько значений. В широком смысле данный термин применяется в общей дидактике и других базисных науках и определяется как «способ познания, путь исследования и решения проблемной задачи» [5.2, с. 21]. В методике преподавания иностранных языков *метод* употребляется в узком смысле как обобщенная модель обучения, которая характеризуется подбором и применением определенного учебного материала, приемов обучения, способов взаимодействия преподавателя с обучающимися. В узком понимании *метод* базируется на каком-либо направлении и опирается на те или иные подходы, типичные для данного направления.

По способу взаимодействия между преподавателем и обучающимся методы обучения иностранным языкам подразделяются на традиционные и альтернативные (методы активного обучения).

К традиционным методам, как правило, относят переводные методы. Как отмечают Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др., в методике обучения иностранным языкам выделяют две разновидности переводных методов — грамматико-переводной и текстуально-переводной.

Наряду с традиционными методами изучения иностранных языков в настоящее время всё более актуальными становятся альтернативные или нетрадиционные методы овладения одним или несколькими иностранными языками. Существует также большое количество авторских методик, часть из которых основана на применении мнемотехнических приёмов, нейролингвистическом программировании, использовании нестандартных комбинаций различных традиционных техник овладения иностранными языками (М. Зиганов и В. Козаренко, Т. А. Байтукалов, Г. А. Китайгородская, И. Ю. Шехтер, Г. Лозанов, Н. Ф. Замяткин, К. Ломб, Е. А. Умин и др.). Однако авторы многих альтернативных методов и методик овладения иностранным языком отказываются от детального изучения грамматического строя языка как такового, мотивируя это тем, что сосредоточение внимания на данном языковом аспекте замедляет процесс изучения иностранного языка в целом. Целью большей части нетрадиционных методов и методик обучения или самостоятельного изучения иностранных языков является практическое овладение языком, т. е. процесс, в котором первичной является речь, а грамматика вторична.

В рамках проведенного нами исследования были проанализированы следующие традиционные и альтернативные методы обучения иностранным языкам: грамматико-переводной и текстуально-переводной методы, коммуникативный и сознательно-коммуникативный методы, сознательно-практический и сознательно-сопоставительный методы, прямой метод и его разновидности — натуральный метод, аудиовизуальный, устный (ситуативный) методы обучения, метод суггестопедии, метод активизации резервных возможностей личности и коллектива (метод Китайгородской), метод Шехтера,

метод «общины» (метод «советника»), метод «тихого» обучения (метод К. Гаттеню), метод опоры на физические действия. Сравнительная характеристика традиционных и альтернативных методов обучения представлена в табл. 3 [5.4, с. 53–54].

Таблица 3

Сравнительная характеристика традиционных
и альтернативных методов обучения

Традиционные методы обучения	Альтернативные методы обучения
Невысокий уровень самостоятельности	Высокая степень самостоятельности
Необходимость усваивать большие объемы учебного материала в сжатые сроки	—
Большая нагрузка на память	Основная нагрузка на мышление и интеллектуальные способности
Необходимость прилагать значительные волевые усилия	Отсутствие необходимости прилагать большие волевые усилия; произвольная активность
Оторванность от профессиональной деятельности	Близость к реальной профессиональной деятельности
Зачастую однонаправленный процесс обучения	Сочетаемость индивидуальных и групповых форм обучения
Доминирующая роль преподавателя; преподаватель в роли инструктора	Преподаватель в роли партнера, консультанта ↔ высокий уровень доверия к обучающимся ↔ расширение и усложнение педагогических функций (не только передача знаний, но также норм и отношений)
Передача обучающимся готовых научных знаний	Приобретение знаний только при условии активной позиции обучающегося и при условии непосредственной связи предмета обучения с конкретной профессиональной ситуацией

Остановимся подробнее на методах, представляющих, с нашей точки зрения, особый интерес для процесса обучения грамматической стороне речи будущих переводчиков, а именно: сознательно-коммуникативном, натуральном и аудиовизуальном методах.

В основе *сознательно-коммуникативного метода*, представителями которого являются Н. А. Демина, Я. М. Колкер, О. А. Савелкова, Е. С. Устинова, Т. В. Мухлева, Т. М. Еналиева и др., лежат положения двух распространенных подходов к обучению: когнитивного и коммуникативного.

К несомненным преимуществам сознательно-коммуникативного метода следует отнести возможность учитывать специфику обучения иностранному языку вне языковой среды, акцент на развитие у обучающихся умения учиться, что в корне меняет характер взаимоотношений между преподавателем и студентами. Перед преподавателем стоит задача в условиях сотрудничества обеспечить максимальную мыслительную активность обучающихся на всем протяжении занятия. Преподаватель должен обладать способностью ставить на занятиях цели, которые соответствуют реальным целям общения, обеспечить понимание обучающимися этих целей и путей их достижения, предоставить студентам возможность выбрать свой собственный способ решения задачи. Большую роль также играет функциональное представление изучаемых языковых единиц и необходимость усваивать некоторые языковые явления сознательно на уровне знаний. Обучающиеся должны понимать, зачем они выполняют те или иные задания, какую пользу они получают от их выполнения.

Сознательно-коммуникативный метод базируется на методических принципах *сознательности* и *коммуникативности*. Согласно последнему обучение должно быть организовано таким образом, чтобы все языковые аспекты способствовали достижению главной цели — использованию иностранного языка как средства общения.

В монографии, посвященной обучению практической грамматике китайского языка на основе сознательно-коммуникативно-

го метода, Н. А. Демина выделяет еще ряд важных методических принципов: принцип подчинения языковых знаний развитию речи, отбор и представление языкового материала по практической грамматике с учетом ситуативно-тематических аспектов, переход от сознательного обучения языку к автоматизации навыков, порождающих речь, сочетание языковой тренировки с языковой практикой, поэтапность в обучении и концентричность подачи учебного материала, принцип новизны, комплексное обучение всем видам речевой деятельности на основе развития устной речи [5.12, с. 13–18].

К основным положениям сознательно-коммуникативного метода относится следующее:

— Ознакомление с правилами предшествует отработке того или иного действия на практике, при этом сознательность и коммуникативность не исключают друг друга. Однако «термин “коммуникативность” не следует понимать узко, чисто прагматически» [5.13, с. 8].

— Важную роль играют отношения сотрудничества между преподавателем и студентами.

— Процесс обучения направлен на развитие у обучающихся способности самостоятельно учиться, привычки к самоанализу и поиску индивидуальных приемов работы.

— Переход от тренировки к речевой практике и формирование коммуникативных умений осуществляется с использованием коммуникативных опор.

— Формирование умений и навыков происходит в заданной коммуникативной ситуации, предполагающей учет условий коммуникации (временные ограничения, (не) официальный характер общения, непосредственность или опосредованность коммуникации), а также характеристик участников коммуникации (их социальный статус, уровень культурного развития, настроение, отношение друг к другу и к объекту высказывания).

— Интенсификация обучения с точки зрения сознательно-коммуникативного метода предполагает развитие как можно большего

количества речевых умений, позволяющих реализовать максимально возможное число коммуникативных намерений при максимальной прочности и гибкости навыков применения языкового материала.

— Комплексность учебного занятия, понимание обучающимися предмета и цели обучения, а также коммуникативной значимости каждой языковой единицы являются важными средствами оптимизации учебного процесса.

— Использование разнообразных способов объяснения при знакомстве с новым языковым материалом способствует более эффективному усвоению этого учебного материала.

— Приветствуется составление учебного конспекта, содержащего дату, тему, цель занятия и последовательность заданий и предъявляемого каждому обучаемому на начальном этапе аудиторного занятия.

— Грамматическое конструирование высказывания предполагает ряд ограничений: начав предложение определенным образом, обучающийся должен сделать выбор из конечного числа возможных вариантов завершения высказывания [5.13, с. 8–9].

Сознательно-коммуникативный метод опирается на четыре уровня сознания, выделенные А. А. Леонтьевым [5.14, с. 11]:

1) актуальное осознание, на уровне которого происходит осмысление правил на начальном этапе обучения;

2) сознательный контроль, характерный для процесса естественной коммуникации и характеризуемый сосредоточением внимания не на форме, а на содержании речи, переходящем в актуальное сознание; при этом форма высказывания, находясь на уровне сознательного контроля, может быть актуализирована участником коммуникации в случае затруднения;

3) бессознательный контроль, осуществляемый над операциями, которые формировались методом проб и ошибок, не попадая на уровень актуального сознания;

4) неосознанность, вовсе не предполагающая контроль: человек не осознает нарушения языковой или речевой нормы и потому не способен исправить ошибку.

Осмысление, которое помогает соединить отдельные слова в прослушанном или прочитанном сообщении в единую мысль и предполагает большое количество операций по установлению лексических и грамматических связей внутри предложения или текста, является одним из основных механизмов речи с позиций сознательно-коммуникативного подхода. Механизм осмысления и механизм предвосхищения или антиципации того, что последует в дальнейшем сообщении, имеют тесную связь.

В основе *натурального метода*, который является разновидностью *прямого метода*, лежит безошибочность речи и повторение готовых конструкций за преподавателем. На базе данных методов С. Крашен и Т. Тэрелл в 1980-е годы разработали *натуральный метод Крашена*. Отличительными чертами данного метода стали ориентация на погружение в языковую среду с помощью многочасового аудирования и разграничение неосознанного овладения языком и сознательного изучения иностранного языка на основании правил. При этом главный акцент создатели и последователи данного метода делают на изучение лексики. Исправление ошибок обучающихся не является обязательным условием. Данный метод характеризуется преобладанием факторов эмоционального воздействия над когнитивными процессами. Одним из теоретических положений данного метода, представляющих интерес для работы с лингвистами-переводчиками, является теория «эмоционального фильтра», в соответствии с которой существует необходимость в выявлении трудностей усвоения разноуровневого языкового материала и разработке специальных упражнений для их преодоления.

Аудиовизуальный метод, так же как и *аудиолингвальный метод*, основан на многократном повторении и механическом заучивании нового материала, однако, в отличие от последнего, акцентирует внимание не только на тренировке языковых структур, но и на употреблении их в конкретной ситуации, то есть характеризуется большей коммуникативной направленностью. Привер-

женцы данного метода отказываются от переводных упражнений. Обучение грамматике происходит на базе тренируемых структур без расчленения их на составные элементы. Метод характеризуется широким применением аутентичных материалов (в том числе и видеоматериалов), технических средств, наглядности.

Как уже было упомянуто выше, существует множество *авторских методик самостоятельного овладения иностранным языком* в сокращённые сроки. В основе многих нетрадиционных методик лежит активное использование аутентичного контента в учебных целях и организация обучения по аналогии с тем, как изучают родной язык дети. При этом авторы ряда подобных методик резко отрицательно относятся к какой бы то ни было аналитической деятельности со стороны обучающихся на начальных этапах изучения иностранного языка, к которой, в частности, относится и грамматическая сторона речи.

В качестве примера приведем методику, предложенную доктором биологических наук, профессором, членом-корреспондентом Российской Академии медицинских наук Е. А. Умрюхиным и основанную на *«формировании слуховых и моторных энграмм (следов памяти) автоматического восприятия и проговаривания фраз иностранного языка»* [5.15, с. 5]. Другим примером может послужить *«матрично-медитативный метод обратного языкового резонанса с перипатетическими элементами»* Н. Ф. Замяткина [5.16]. Т. А. Байтукалов разработал методику, базирующуюся на нейролингвистическом программировании, где описывается нетрадиционный способ изучения иностранного языка, в основе которого лежит «моделирование» (копирование) речи носителей языка по видео- и аудиозаписям. Рассмотрим данную методику немного подробнее.

С точки зрения Т. А. Байтукалова, с самого начала изучения иностранного языка упор следует делать на видеоматериалы на иностранном языке, поскольку язык включает большое количество невербальных средств коммуникации. К дополнительным

учебным материалам автор относит книги на иностранном языке (желательно с переводом на родной язык), телевидение, радио, ресурсы Интернет и некоторые компьютерные программы (электронные словари, программы синтеза речи и др.). Согласно данной методике эффективность и скорость изучения иностранного языка напрямую зависит от способности человека входить в особое «состояние незнания», «полного погружения» в язык, «абсолютного вовлечения», а также готовности отказаться от аналитической деятельности в процессе моделирования, под которым понимается наблюдение за носителями языка и максимально точное копирование их действий (вербальных и невербальных). Моделирование — это многоуровневый процесс, позволяющий одновременно осваивать фонетику, лексику, грамматику и невербальные средства коммуникации. При этом обучение происходит как на сознательном, так и на подсознательном уровнях. На занятиях должно быть как можно меньше обращений к родному языку, поскольку, по мнению автора, необходимо формировать связи не между словами на двух языках (на иностранном и родном), а между иностранными словами и явлениями или предметами [5.17].

По мнению Т.А. Байтукалова и Н.Ф. Замяткина, грамматическая информация является неестественной для мозга, и он будет ее всячески отторгать. По этой причине разработанные авторами методики не предполагают сознательного изучения грамматических правил: грамматикой обучающиеся овладевают автоматически в результате ежедневных занятий.

Главными факторами успеха в процессе овладения любым иностранным языком Н.Ф. Замяткин, Е.А. Умин и Т.А. Байтукалов считают мотивацию человека, изучающего язык, постановку конкретной цели и регулярность занятий.

Авторские методики, упомянутые выше, не являются абсолютно новыми: большинство применяемых в них приёмов широко известны и используются в традиционных схемах обучения иностранным языкам, однако сочетание этих приёмов и последова-

тельность выполнения тех или иных заданий отличны от привычных алгоритмов и методов преподавания, используемых в средней и высшей школах. В то же время ряд приемов, широко распространенных в традиционных методах, полностью исключаются авторами различных нетрадиционных методов и методик. Так, например, авторы всех трёх методик, упомянутых выше, отказываются от переводных упражнений как с иностранного языка на родной, так и с родного на иностранный по той причине, что существует риск интерференции родного и изучаемого языков и возникновения неестественных конструкций на переводящем языке. Согласимся с тем, что способы описания действительности в разных языках могут существенно различаться, и зачастую дословный перевод или использование параллельных грамматических конструкций звучит неестественно в той или иной коммуникативной ситуации на переводящем языке. Цель — научиться «думать» на изучаемом языке, что, по мнению авторов выше описанных методик, позволит, не прибегая к помощи родного языка как посредника, построить необходимое высказывание на иностранном языке в определенной ситуации общения.

Венгерская переводчица К. Ломб, владеющая шестнадцатью языками, описывает собственный опыт изучения иностранных языков путем интенсивного чтения литературы на иностранном языке и использования мнемотехнических приёмов для запоминания новой лексики, которые представляют собой построение искусственного контекста и поиск ассоциаций с уже известными лексическими единицами. Факторами, определяющими результативность и успех в изучении любого иностранного языка, по мнению К. Ломб, являются положительный настрой в процессе изучения языка, регулярность занятий и самостоятельное нормирование учебной нагрузки. Изучение грамматики происходит в процессе интенсивного чтения литературы путем самостоятельного выведения грамматических правил и самопроверки по существующим учебникам. «Грамматика — это система. Кто душою

и сердцем усвоил грамматику какого-либо языка, кто прошел выучку грамматики, тот подготовлен к систематизированию во всех областях систематизируемых знаний» [5.18].

В прошлом веке в Германии было популярным следующее утверждение: «Man lernt Grammatik aus der Sprache, und nicht Sprache aus der Grammatik» («Граматику учат из языка, а не язык — из грамматики»). Как уже было отмечено, авторы описанных выше нетрадиционных методик изучения иностранных языков (Е. А. Умин, Т. А. Байтукалов, Н. Ф. Замяткин) придерживаются этой же точки зрения. Разработанные ими методики базируются на тезисе о необходимости организации процесса изучения иностранных языков по аналогии с тем, как изучают родной язык дети путем постоянного наблюдения, повторения звуков, слов, фраз, копирования поведения, мимики и жестов. При этом авторами подчеркивается необходимость блокировки любых попыток аналитической деятельности со стороны обучающегося и ориентации на непосредственное, естественное или автоматическое усвоение языка(ов). Грамотность, по их мнению, придёт сама собой. Изучение грамматики называют «ненужным этапом», который может оказать негативное влияние на дальнейший процесс изучения языка.

Однако, на наш взгляд, нерационально отказываться от опыта, накопленного предыдущими поколениями и описанного во всевозможных справочниках и сводах фонетических, грамматических и иных правил. Это «квинтэссенция» результатов анализа огромного количества примеров и синтеза языковых явлений, воплощённых в кратких формулировках основных языковых закономерностей. Интенсификация процесса изучения иностранных языков в условиях вуза предполагает активизацию когнитивных процессов; подготовка профессиональных переводчиков должна протекать с максимальным приложением умственных усилий со стороны обучающихся. При этом комбинирование различных видов аналитической деятельности способствует повышению эффективности подготовки будущих специалистов.

Зная грамматические правила и основные принципы построения высказываний на иностранном языке, можно быстро понять логику сообщения, увидеть значения, передаваемые грамматическими структурами, и значительно сократить вероятность ошибок при понимании и интерпретации исходного сообщения.

Предыдущая эпоха изучения мёртвых языков доказала неэффективность самоцельной грамматики, однако не следует впадать в другую крайность и отказываться от изучения грамматического строя языка. Грамматика является неотъемлемым компонентом любого языка, которому, несомненно, следует уделять должное внимание особенно в процессе профессиональной языковой подготовки.

Зачастую студенты, которые не знают общих грамматических принципов построения предложения, основ синтаксиса изучаемого языка, не в состоянии грамотно выражать свои мысли на иностранном языке. Осмысленность и понимание того, что мы делаем и зачем, играют важную роль в процессе языкового обучения. Безусловно, как справедливо отмечает К. Ломб, «не следует ожидать, что если закон найден и познан, то действия человека будут всегда безошибочными. Закон — это только принцип. Принцип же — только фундамент, на котором что-то может быть правильно построено» [5.18]. Однако если прочный грамматический «фундамент» не заложен на начальном этапе изучения языка, то и обратиться в случае затруднения обучающемуся будет не к чему, в его/ее долговременной памяти не будет сформирована «база знаний», необходимых для предотвращения или самостоятельного исправления ошибок на иностранном языке; более того без такой базы студент и вовсе может не осознавать факт совершения ошибки или порождения неестественного высказывания на иностранном языке. Как показывает собственная преподавательская практика, наблюдения за обучающимися и личный опыт изучения четырех иностранных языков, «автоматическая грамотность» на иностранном языке приходит со временем и требует упорной

тренировки и постоянной практики. Однако сознательным путём можно намного быстрее достичь автоматизма, которого пытаются добиться путём многократного повторения выбранных «матриц» авторы методик, основанных на копировании лингвистического поведения носителей языка при отказе от всякой аналитической деятельности и изучения грамматики. Сначала правило, образец или pattern (обозначение, принятое в английской лингвистической школе), «колодка, шаблон» (обозначение, предложенное К. Ломб) осознаётся обучающимся, затем формируется правильная привычка говорить так, а не иначе, и в результате человек приобретает способность автоматически, не задумываясь, грамотно воспроизводить необходимое выражение в аналогичной коммуникативной ситуации. На основе осознанного принципа быстро образуется и шаблон, который можно многократно использовать в аналогичных типичных ситуациях общения.

Авторы многих упомянутых выше нетрадиционных методов и методик изучения иностранных языков являются сторонниками практико-ориентированного обучения и не приветствуют изучение теоретических аспектов до начала применения иностранного языка на практике, поскольку это, по их мнению, приводит к возникновению языкового барьера и снижает внутреннюю мотивацию обучающихся, что существенно замедляет учебный процесс.

Авторы большинства нетрадиционных (альтернативных) методов и методик ставят перед собой цель добиться лишь свободного понимания иностранной речи и свободного говорения на иностранном языке. Грамматика считается вторичным языковым аспектом, который обучающиеся осваивают постепенно (зачастую на подсознательном уровне) в процессе работы над основными (первичными) языковыми аспектами. Такой подход к грамматической стороне речи недопустим в процессе подготовки профессиональных переводчиков. Это обусловлено не только требованием порождать грамотные безошибочные высказывания на иностранном языке, предъявляемым к профессиональному устному и пись-

менному переводчику, но и обязанностью переводчика обеспечить уверенное, верное и полное, а не «интуитивное» и нередко ошибочное понимание исходного сообщения. Без знаний грамматических основ иностранного языка это едва ли достижимо.

Необходимо также отметить, что к специфическим чертам профессионального языкового обучения в высшей школе можно отнести наличие определённых временных ограничений; групповую, а не индивидуальную работу; возраст обучающихся; отсутствие возможности непосредственного погружения всех обучающихся в языковую среду при изучении иностранных языков. Всё это приводит к тому, что загружать в сознание иноязычный контент и ждать, пока подсознание самостоятельно начнёт выдавать верные конструкции, не представляется возможным.

Таким образом, в чистом виде альтернативные методики не могут применяться в рамках профессионального языкового образования и вряд ли позволят достичь уровня развития иноязычной грамматической компетенции, необходимого и достаточного для осуществления профессиональной переводческой деятельности. Тем не менее, в альтернативных методах и методиках, описанных выше, присутствуют некоторые ценные актуальные приемы, которые можно с успехом использовать при подготовке лингвистов-переводчиков и для развития у них ряда необходимых профессиональных компетенций, в том числе и иноязычной грамматической компетенции. Вместе с тем традиционные образовательные концепты зачастую уже не отвечают требованиям новой реальности, а общепринятые методы обучения иностранным языкам не удовлетворяют современным требованиям, предъявляемым к лингвистам-переводчикам. Современный этап развития общества характеризуется переходом на «инновационный» тип обучения, ориентированный на будущее, и в меньшей степени на опыт прошлого и настоящего; обучающийся теперь принимает активное участие в сотрудничестве и процессе принятия важных решений. Отсюда вытекает необходимость разработки новых ме-

тодик обучения, в частности, методики формирования иноязычной грамматической компетенции с применением элементов общепринятых и альтернативных методов обучения.

5.3. Содержание методики развития иноязычной грамматической компетенции студентов профиля «Перевод и переводоведение»

Разработанная нами методика развития иноязычной грамматической компетенции лингвистов-переводчиков профиля «Перевод и переводоведение» опирается, как было отмечено выше, на положения коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов с применением некоторых элементов нетрадиционных методов обучения иностранным языкам: аудиовизуального метода (активное использование наглядности, технических средств обучения, аутентичного материала), натурального метода (а именно: методического положения о необходимости выделения трудностей усвоения языкового материала и разработке упражнений, направленных на их снятие), а также отдельных положений методики обучения иностранным языкам, основанной на нейролингвистическом программировании, акцентирующей внимание на необходимости «моделировать» вербальное и невербальное поведение носителей изучаемого языка.

При разработке методики развития иноязычной грамматической компетенции мы опирались также и на положения коммуникативной грамматики [5.19–5.21], в основе которой лежит «принцип активной коммуникативности, т.е. обучение языку как средству общения» [5.22, с. 8]. С позиций коммуникативно-функционального подхода исследователи формулируют следующие требования к обучению грамматике [5.23, с. 312–315]:

— учебный материал должен содержать примеры естественно-го использования языка, а не искусственные примеры и ситуации;

— при обучении грамматике необходимо «четко выделять формальные, семантические и функциональные аспекты, для того чтобы учащиеся могли установить связь между ними в определенных контекстах» [5.23, с. 312];

— важно представлять новый грамматический материал в доступном объеме, что, в свою очередь, позволяет закреплять его в новых контекстах;

— перед изучением нового материала рекомендуется повторять материал, пройденный ранее, с применением наглядных опор;

— целесообразно применять различные виды общения, различные организационные формы работы (работа в парах, группах) для закрепления грамматических явлений;

— классификация грамматического материала осуществляется на семантической и функциональной основе.

Формирование «языковой личности», о которой пишут в своих работах В. Н. Комиссаров, Л. В. Ремезова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. И. Цветкова, И. И. Халеева и др., непосредственно связано с формированием языкового сознания (под которым понимается «вербально-семантический языковой уровень») и когнитивного сознания (когнитивный, тезаурусный уровень) [5.23, с. 21]. В процессе формирования языковой личности в рамках профессионального языкового образования студенты учатся по-иному воспринимать действительность, усваивая знания о мировосприятии и культуре носителей изучаемого языка в «форме образов сознания», которые Е. Ф. Тарасов определяет как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира для своего ментального существования» [5.23, с. 23].

Ссылаясь на В. Г. Гака и А. М. Шахнаровича, Л. А. Спектор отмечает, что культурный и социальный опыт, который тесно связан с восприятием и интерпретацией картины окружающего мира, находит свое отражение не только в лексемах, но и в высказываниях, которые являются более сложными коммуникативными структурами, имеющими отношение к когнитивной сфере носителей того

или иного языка. Высказывание может быть связано с некоторой предметной ситуацией, представляющей серьезные трудности при переводе по причине своей национальной и культурной наполненности [5.24, с. 89–90; 5.25, с. 81].

Сформированная иноязычная грамматическая компетенция проявляется в процессе речепроизводства на иностранном языке, когда говорящий облачает мысли в грамматическую форму в соответствии со своим речевым замыслом, языковыми и речевыми нормами; а также в процессе восприятия устного или письменного сообщения на иностранном языке, поскольку обуславливает то, насколько полно и «качественно» слушающий или читающий способен понять смысл иноязычного сообщения.

По мнению Е. А. Карабутовой, «синтаксическая структура фразы определяется в процессе понимания в аспекте синтаксического анализа..., важен вопрос о том, как человек за миллисекунды обращает слова в синтаксическое дерево, представляющее его структуру» [5.26, с. 78]. Ссылаясь на И. А. Зимнюю, Е. А. Карабутова анализирует психолингвистический механизм порождения речевого высказывания, раскрывающий процесс преобразования глубинных семантико-смысловых структур в конкретные предложения иностранного языка. Процесс речепроизводства на иностранном языке состоит из четырех этапов или «ступеней»: 1) ступень побуждения — стимул, соотносящийся с мотивом (Л. С. Выгодский, А. Н. Леонтьев), интенцией; 2) ступень семантического развертывания, представляющая «внутреннее программирование и первоначальное семантическое развертывание»; 3) ступень лексико-семантического развертывания, на которой семантико-синтаксические структуры первой ступени трансформируются в «структуры, соответствующие нормам определенного языка»; 4) ступень звукового развертывания и временной реализации [5.26, с. 78].

Безусловно, в процессе речевого общения в нормальных условиях внимание участников коммуникации сосредоточено на смы-

словой или семантической стороне речи, при этом эксплицитное оформление высказывания происходит автоматически. При овладении иностранным языком достижение подобного автоматизма является следствием многократного повторения лексико-грамматических форм и структур под воздействием культурного окружения. Без интенсивного обучения и самообучения, без учета индивидуальных личностных особенностей обучающихся практически невозможно добиться подобного автоматического естественного речепорождения на иностранном языке. Методисты, исследующие процессы порождения речи на иностранном языке с опорой на психолингвистику, предлагают коммуникативно-когнитивную организацию учебного материала на основе следующих принципов: «единство трех сторон функциональности (фонетической, лексической и грамматической); поэтапность овладения определенными синтаксическими структурами непосредственно в деятельности, опираясь на когнитивные способности обучающихся» [5.26, с. 78].

Образы сознания народа отражены в языке, в частности в его лексической и грамматической подсистемах. Роль переводчика — осуществлять межъязыковое и межкультурное посредничество. Для качественного осуществления профессиональной деятельности профессиональный устный и/или письменный переводчик должен обладать полным набором развитых профессиональных и иных компетенций. В сознании профессионального переводчика как языковой личности должны быть прочно закреплены знания о языке, культуре и мировосприятии носителей тех языков, с которыми переводчик работает, умения и навыки адекватно передавать смыслы, заложенные в исходном сообщении, на переводящий язык с учетом переводческой ситуации, канала передачи информации и других аспектов с целью добиться коммуникативного эффекта, аналогичного исходному. Профессиональный переводчик должен обладать способностью не просто «переключаться» с исходного языка на переводящий, но и, работая со смыслами, «переключаться» с одного типа мышления на другой, трансфор-

мируя одни образы сознания в другие в зависимости от ситуации общения, которая активирует определенные ассоциативные механизмы. Это сложный ассоциативно-когнитивный процесс, который связан с изучением особенностей работы мозга. Ментальные операции, которые профессиональный переводчик осуществляет как будто «автоматически» в процессе профессиональной деятельности, требуют тщательного и кропотливого анализа и проработки в процессе профессиональной подготовки. Безусловно, профессиональная успешность того или иного переводчика в различных видах перевода определяется, кроме всего прочего, и психическими качествами личности, которым также необходимо уделять должное внимание при работе с будущими устными и письменными переводчиками.

Вслед за Е. Р. Поршневой и И. Ю. Зиновьевой заметим, что модернизация высшего профессионального образования поставила перед высшей школой задачу обеспечить профессиональную языковую и переводческую подготовку студентов за четыре года. Оптимизация процесса подготовки профессиональных устных и письменных переводчиков возможна «за счет пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего переводчика» [5.27, с. 215]. Ссылаясь на Ю. Н. Караулова, авторы отмечают, что связующей идеей, лежащей в основе междисциплинарного подхода к образовательному процессу, является «идея формирования профессиональной языковой личности, отражающей накопление жизненного и речевого опыта, усвоение научных знаний о мире, развитие профессионального мышления и выстраивание языковой картины мира в соответствии с национальной спецификой» [5.27, с. 215].

Развитие иноязычной грамматической компетенции входит в состав лингвистической подготовки переводчиков. Специфика методики развития данной компетенции у будущих переводчиков

подразумевает не только овладение грамматическим строем иностранного языка, но и ориентацию на формирование у студентов особого переводческого мышления, развитие способности анализировать и эффективно систематизировать полученную информацию, самостоятельно пополнять, актуализировать и организовывать знания таким образом, чтобы уметь быстро и эффективно применять их в новой профессиональной ситуации, умение вычленять ключевую информацию из устного или письменного текста и удерживать ее в памяти. Качества, упомянутые выше, являются профессионально значимыми характеристиками переводчика и непременно являются частью профессиональной переводческой компетентности.

Развитая профессиональная культура речи, включающая знания об особенностях функционирования систем изучаемого и родного языков, о требованиях нормы и узуса иностранного и родного языков, является обязательным качеством высококвалифицированного переводчика. При формировании иноязычной грамматической компетенции лингвистов-переводчиков большое внимание следует уделять межкультурному компоненту и специфике профессиональных функций переводчика. Для качественного осуществления своей профессиональной деятельности переводчику недостаточно просто уметь передавать смысл исходного сообщения на переводящий язык: профессиональная специфика требует от переводчика наличия развитой способности оперировать в рамках различных функциональных стилей, жанров и речевых регистров, уметь подбирать для передачи инвариантного смысла адекватные вербальные конструкции, естественно звучащие в конкретной коммуникативной ситуации, а также (в случае устного перевода) адекватные невербальные средства коммуникации, свойственные представителям культуры из изучаемого языка.

Формирование иноязычной грамматической компетенции с учетом специфики профессиональной переводческой деятельности целесообразно, на наш взгляд, осуществлять на междисци-

плинарной основе с применением аутентичных устных и письменных текстов различных функциональных стилей и разновидностей речи. Это способствует развитию переводческого мышления, профессиональной культуры речи, осознанию обучающимися требований, предъявляемых к устным и письменным переводчикам, а также профессиональных переводческих функций.

В связи с этим процесс развития иноязычной грамматической компетенции мы организуем в рамках двух дисциплин: практического курса первого иностранного языка и практического курса письменного перевода (с иностранного языка на родной) с применением некоторых элементов нетрадиционных методов обучения иностранным языкам, о которых говорилось выше. В рамках данных курсов разработан комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование всех компонентов иноязычной грамматической компетенции, а именно: мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, поведенческого и эмоционально-волевого.

Развитие иноязычной грамматической компетенции основано на общедидактических принципах *систематичности и последовательности, профессиональной направленности, сознательности, коммуникативности*, а также частнометодческих принципах *антиципации трудностей, ассоциативности и создания положительного эмоционального фона*.

Под принципом *систематичности и последовательности* мы понимаем взаимосвязь различных языковых аспектов и последовательность формирования умений и навыков.

Принцип *профессиональной направленности* заключается в направленности обучения и подборе учебного материала и учебных техник в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускников (в данном случае — профессиональной переводческой деятельности).

Принцип *сознательности* состоит в сознательном отношении студентов к учебному процессу, а также понимании обучающими

ся языковых единиц, составляющих содержание иноязычной речи. Сознательный подход к процессам обучения, с одной стороны, и учения, с другой, является ключевым аспектом эффективности образовательного процесса, поскольку обеспечивает сознательное переосмысление, расширение и углубление лингвистических и экстралингвистических знаний обучающихся на базе уже имеющихся знаний, а также формирование и развитие необходимых профессиональных навыков и способностей с осознанием цели, значимости, способов и путей их формирования и развития. Это, в свою очередь, ведет к повышению эффективности учебного процесса, возникновению психологического ощущения успешности и усилению мотивации студентов.

Суть принципа *коммуникативности* заключается в уподоблении процесса обучения процессу реальной коммуникации, а также параллельном усвоении грамматической формы и ее функции в речи. Данный принцип является ведущим в процессе организации обучения в рамках практического курса перевода, а также реализуется в курсе практической грамматики в блоке коммуникативно направленных упражнений. Применение интерактивных коммуникативных упражнений, таких как мозговой штурм или учебная дискуссия, которые предполагают взаимодействие всех студентов в процессе общения, позволяет создать равные возможности для всех обучающихся, а также, как отмечает О.В. Жиронкина, способствует поэтапной социально-психологической подготовке «учебной группы к продуктивному общению: участие в диалоге требует умения не только слушать, но и слышать, не только говорить, но и быть понятым» [5.28, с. 38]. Для участия в учебной дискуссии необходим определенный багаж экстралингвистических знаний, поэтому данный вид интерактивных коммуникативных упражнений мы предлагаем выполнять с использованием англоязычных видеороликов, которые выполняют функцию коммуникативных опор, задающих ситуативные рамки. Это, в свою очередь, способствует расширению общей эрудиции, кругозора, а также овладению студентами невер-

бальными средствами иноязычной коммуникации, которые, как замечает И. П. Яковлев, освоены большинством людей хуже, чем вербальные [5.29, с. 154–155].

Под принципом *антиципации трудностей* мы понимаем выделение проблемных элементов, трудностей усвоения языкового материала и разработку заданий и упражнений, направленных на их снятие.

Принцип *ассоциативности* реализуется на уровне «сознательного контроля» (термин А. А. Леонтьева) посредством воспроизведения визуальных и смысловых образов (образного представления в рабочих тетрадах) некоторых изученных грамматических элементов, а также ситуативной «привязки» грамматического материала в процессе работы с аутентичными видеороликами и текстами. При описании сознательно-коммуникативного метода обучения мы упоминали о том, что сознательный контроль присущ процессу естественной коммуникации и характеризуется сосредоточением внимания на содержании, а не на форме речи; при этом форма высказывания, находясь на уровне сознательного контроля, в случае затруднения может быть актуализирована участником коммуникации.

В «Кратком словаре когнитивных терминов» Е. С. Кубряковой ассоциация определяется как «связывание двух явлений, двух представлений, двух объектов и т. п., обычно — стимула и сопровождающей его реакции» [5.30, с. 13]. Понятие ассоциации играет большую роль «для определения долговременной памяти, считающейся по преимуществу образованием ассоциативного характера» [5.30, с. 14].

Под принципом *создания положительного эмоционального фона* мы понимаем создание психологически комфортной атмосферы на занятии, атмосферы сотрудничества и взаимопомощи, способствующей усилению мотивации студентов.

Личные наблюдения, беседы и педагогическая практика показывают, что студенты-переводчики обладают достаточно высокой мотивацией к изучению иностранного языка в целом и отдельных его

аспектов в частности. Студенты осознают необходимость приобретаемых ими знаний, умений и навыков для успешного осуществления профессиональной переводческой деятельности и испытывают познавательные потребности в изучении иностранного языка.

В процессе профессиональной подготовки важно уделять внимание развитию у студентов позитивной мотивации, которая способствует укреплению уверенности в себе и своих силах, повышению стрессоустойчивости, уменьшению тревожности и боязни совершить ошибку, а также устранению языкового барьера. Немаловажную роль в процессе развития у обучающихся мотивации на успех играет создание благоприятного психологического климата на занятии, атмосферы взаимопомощи, коммуникативный и интерактивный характер занятий, осознание студентами практической ценности изучаемого материала для будущей профессиональной деятельности, стимулирование и поощрение со стороны преподавателя за проявление познавательной активности, а также организация обучения с учетом различных учебных стилей и учебных стратегий обучающихся.

Одним из препятствий к развитию у обучающихся позитивной мотивации (мотивации на успех) является боязнь совершить ошибку, которая ведет к возникновению труднопреодолимого языкового барьера. В контексте подготовки студентов к осуществлению профессиональной переводческой деятельности следует разграничить два понятия: «грамматическая ошибка» и «переводческая ошибка». Вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным под грамматической ошибкой мы понимаем разновидность речевых ошибок, которая заключается в нарушении грамматических правил и грамматических закономерностей [5.31, с. 53]. Переводческая ошибка — это явление иного порядка, предполагающее либо искажение содержания, либо нарушение нормы или узуса переводящего языка. Исследуя причины переводческих ошибок, переводоведы придерживаются единого мнения о том, что можно выделить переводческие ошибки, вызванные неверным или недо-

статочным пониманием исходного текста, и ошибки, вызванные дефектами выражения смысла исходного текста на переводящем языке [5.32, с. 48; 5.5, с. 90–91].

Уменьшение вероятности возникновения у студентов языкового барьера вследствие боязни совершить ту или иную ошибку возможно в результате реализации принципа создания положительного эмоционального фона на занятиях и осознания обучающимися того, что ошибки являются неотъемлемой частью процесса обучения.

Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих переводчиков на основе коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов осуществляется с учетом факторов, влияющих на успешное овладение учебным материалом в процессе профессиональной языковой подготовки, на которых мы остановимся подробнее.

Исследователи неоднократно приходили к выводу о том, что разные люди по-разному запоминают информацию различного рода: отличаются способы запоминания, время, необходимое для запоминания, и длительность сохранения информации в памяти. Большую роль в процессе запоминания играют ситуация, в которой человек воспринимает новую информацию, физическое и эмоциональное состояние человека, а также способы подачи и организации информации [5.33].

В контексте высшего профессионального образования преподаватель работает со взрослыми людьми, уже имеющими достаточно богатый предыдущий опыт обучения и определившими, какие индивидуальные стратегии обучения являются для них наиболее эффективными; у студентов вуза уже сформирован определенный стиль обучения [5.34].

«Стилем обучения» (*'learningstyle'*) называют наиболее предпочтительный способ восприятия, обработки и запоминания новой информации и приобретения обучающимся определенных навыков. В зависимости от преобладающего в процессе обучения

канала чувственного восприятия, способа взаимодействия с окружающими и способа мышления выделяются следующие индивидуальные «стили обучения»:

- визуальный стиль (обязательным условием успешного обучения является восприятие информации через визуальный канал);
- аудиальный стиль (наибольших успехов обучающиеся добиваются, воспринимая информацию через слуховой канал);
- кинестетический стиль (лучших результатов обучающиеся добиваются, воспринимая информацию в движении);
- групповой стиль (залогом успешного освоения учебного материала является взаимодействие с другими членами группы и преподавателем);
- индивидуальный стиль (обучающиеся лучше усваивают новый материал в процессе самостоятельной работы);
- рефлексивный стиль (обучающимся необходимо предоставить достаточное количество времени на осмысление и анализ нового материала);
- импульсивный стиль (обучающиеся показывают хорошие результаты, имея возможность мгновенно реагировать на новую информацию) [5.35, р. 72; 5.36, р. 88–90].

Несомненно, при обучении иностранному языку следует принимать во внимание нейропсихологические особенности студентов и предпочитаемый ими стиль обучения. Однако в одну языковую группу зачастую объединяются люди с отличными друг от друга нейропсихологическими свойствами, различным предыдущим опытом обучения и разными предпочитаемыми индивидуальными стилями обучения. Это создает определенные сложности для преподавателя при подготовке и организации учебного занятия. Мы постарались учесть этот фактор при планировании занятий и составлении учебно-методических пособий, применяющихся в процессе обучения. Кроме этого, важно помнить, что индивидуальный стиль обучения может зависеть от культурной принадлежности обучающегося и может изменяться в течение жизни.

«Стратегия обучения» ('learning strategy') — это ряд предпочитаемых приемов обучения, которые используются конкретным обучающимся при изучении иностранного языка. Данное понятие включает в себя способы членения обучающимся информации на главную и второстепенную, приемы, применяемые им для обработки нового языкового материала, и предпочитаемые способы взаимодействия с другими членами группы в процессе изучения иностранного языка. Правильный выбор индивидуальной стратегии обучения способствует развитию самостоятельности и независимости при изучении иностранного языка, а также позволяет повысить эффективность обучения.

В качестве примеров различных индивидуальных стратегий обучения можно привести использование только что изученного материала на практике (в процессе коммуникации); мысленное многократное повторение нового материала «про себя» до тех пор, пока он не закрепится в памяти; попытка понять значение новых слов или структур из контекста; решение использовать иностранный язык как можно чаще в разговоре с иностранными туристами; обращение обучающегося к преподавателю или сокурсникам с просьбой высказать мнение о его/ее успехах или недостатках в изучении и использовании иностранного языка; запись своей речи на электронный носитель с целью дальнейшего прослушивания, оценки и корректировки собственного произношения; размышление о наиболее эффективных способах запоминания новых слов и использование, например, техники изучения новых слов при помощи карточек и т. д. Выбор тех или иных стратегий обучения определяется личностными качествами обучающегося и его/ее индивидуальным стилем обучения [5.35, р. 72–73].

Кроме вышеперечисленных факторов, большое влияние на успех в овладении иностранным языком в процессе профессиональной языковой подготовки играет предыдущий опыт изучения иностранных языков. Люди, уже имеющие некоторый опыт изучения иностранных языков и привыкшие к изучению языка опре-

деленным образом, с применением того или иного метода преподавания, определившие для себя индивидуальный набор успешно применяемых приемов, нередко испытывают трудности при переходе на иную схему обучения, основанную на применении другого подхода. Попадая в новую учебную среду, студенты могут неохотно воспринять такого рода перемены, поэтому первостепенной задачей преподавателя, оказавшегося в подобной ситуации, является объяснение смысла и сути применяемого им метода и при необходимости внесение некоторых изменений в структуру и содержание занятий. Преподавателю следует помнить о том, что все обучающиеся обладают уникальным набором индивидуальных особенностей и характеристик, оказывающих влияние на способ восприятия ими новой информации, в том числе языковой. Кроме того, как уже было отмечено выше, индивидуальные особенности обучающихся могут меняться с течением времени, поэтому не следует ограничиваться конкретным узким набором приемов и методов. Очевидно, что при работе с большой группой студентов преподаватель не в состоянии учесть индивидуальные особенности обучения и удовлетворить потребности каждого отдельного члена группы. Однако на протяжении учебного процесса возможно варьировать различные методы и техники, подходящие или предпочитаемые теми или иными студентами.

Разработанная нами методика развития иноязычной грамматической компетенции реализуется в *три этапа*:

1) *ознакомительно-аналитический* этап, нацеленный на овладение теоретическими предметными знаниями и первичное закрепление нового материала;

2) *этап формирования и автоматизации грамматических навыков*, предполагающий перенос теоретических знаний на практику, формирование и закрепление грамматических навыков;

3) *этап прикладной профессионально-ориентированной учебной деятельности*, направленный на развитие сформированных умений и навыков в профессиональном контексте.

Первый этап развития исследуемой компетенции осуществляется на основе словесных, наглядных и дедуктивных методов представления грамматического материала, а также опросного метода контроля. Второй этап базируется на практических, репродуктивных методах овладения грамматическим материалом; методах, мотивирующих учебную деятельность (учебные дискуссии, «мозговой штурм»); методах контроля со стороны преподавателя, самоконтроля, взаимного контроля обучающихся. В основе третьего этапа лежат проблемно-поисковые и индуктивные методы овладения учебным материалом; методы контроля со стороны преподавателя, самоконтроля, взаимного контроля обучающихся.

Необходимо также уточнить приёмы обучения, используемые в процессе развития иноязычной грамматической компетенции у студентов профиля «Перевод и переводоведение» на основе коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов. Под приемами обучения понимаются «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых — сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач *процесса обучения*». Прием — это «наименьшая единица в деятельности преподавателя», целью которой является решение конкретной задачи на том или ином этапе практического занятия [5.31, с. 211].

Принимая во внимание обозначенные выше основные положения коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов, которые легли в основу разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков, отметим, что релевантными *приемами обучения*, связанными с введением нового материала, являются сопоставление и сравнение теоретического материала из разных источников, анализ, классификация и систематизация нового материала с последующим конспектированием обучающимися основных идей, приведение собственных примеров на каждое правило, а также последующее обсуждение и опрос изученного материала. Форми-

рование и первичное закрепление грамматических навыков осуществляется в процессе выполнения подготовительных упражнений. Развитие исследуемой компетенции происходит в процессе выполнения коммуникативных интерактивных упражнений (например, проведение учебных дискуссий, мозговой штурм и др.), а также в процессе выполнения заданий в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности, максимально приближенной к реальной ситуации.

В начале данной главы мы определили компонентный состав иноязычной грамматической компетенции и выяснили, что часть из составляющих ее компонентов можно отнести к когнитивной сфере, а часть — к эмоциональной. В соответствии с выделенными компонентами данной компетенции были выделены следующие критерии для определения уровня сформированности у обучающихся иноязычной грамматической компетенции:

— *мотивационный*, предполагающий наличие внутренних мотивов, стремление совершенствовать свои знания, умения и навыки, готовность к проявлению искомой компетенции;

— *ценностно-смысловой*, отражающий положительное отношение к процессу развития иноязычной грамматической компетенции;

— *когнитивный*, подразумевающий владение знанием содержания иноязычной грамматической компетенции, владение предметными и методическими знаниями; данный критерий оказывает непосредственное влияние на качество продукта, который является результатом профессиональной деятельности лингвистов-переводчиков (т. е. на качество выполняемых ими переводов);

— *поведенческий*, отражающий активность студентов в проявлении искомой компетенции в различных ситуациях;

— *эмоционально-волевой*, под которым мы понимаем, опираясь на исследования И.А. Зимней, «регуляцию процесса и результата проявления компетентности» [5.9, с. 26], инициативность, ответственность, самостоятельность, целеустремленность, уверенность

в себе и своих силах в достижении поставленных профессиональных задач, стойкость, стрессоустойчивость, самоконтроль, волевую саморегуляцию как умение управлять своим эмоциональным состоянием.

Проанализировав уровни владения иностранным языком, выделяемые в отечественной и зарубежной методике [5.31, с. 324–325], мы выделили следующие *уровни* сформированности компонентов иноязычной грамматической компетенции: высокий, средний (достаточный), низкий.

Определение уровня сформированности различных компонентов иноязычной грамматической компетенции у студентов осуществлялось на основании результатов анкетирования, объективных тестов, учебных эссе, данных наблюдения и групповых бесед. Выбор методов диагностики был обусловлен спецификой будущей профессиональной деятельности выпускников.

Методы диагностики, использовавшиеся для определения уровня сформированности компонентов иноязычной грамматической компетенции, представлены в табл. 4 [5.4, с. 93].

Таблица 4

Компоненты иноязычной грамматической компетенции	Методы диагностики
Мотивационный	— Анкета оценки влияния внешних и внутренних мотивов на формирование искомой компетенции.
Ценностно-смысловой	— Учебное эссе на тему «Should a professional translator or interpreter be a professional grammarian? Why or why not?» («Должен ли профессиональный переводчик быть специалистом в области грамматики? Почему?»). — Круглый стол: обмен мнениями, обсуждение выраженных в эссе точек зрения.

Окончание табл. 4

Компоненты иноязычной грамматической компетенции	Методы диагностики
Когнитивный	— Анкета для выявления уровня знаний студентов о структуре иноязычной грамматической компетенции и организации работы по освоению исследуемой дисциплины. — Объективный тест на проверку уровня знаний практической грамматики.
Поведенческий	— Тест на проверку степени сформированности и уровня владения умениями иноязычной грамматической компетенции.
Эмоционально-волевой	— Тест на проверку способности самостоятельно регулировать процесс и результат проявления иноязычной грамматической компетенции. — Наблюдение за студентами в процессе выполнения поставленной задачи.

Апробация разработанной методики развития иноязычной грамматической компетенции проводилась на кафедре иностранных языков и перевода ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» в 2010–2013 годах у студентов 1, 2 и 3 курсов специальности (направления) 031202 — Перевод и переводоведение (специалитет) и студентов-бакалавров направления 035700 — Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение») в рамках практического курса первого иностранного языка и практического курса перевода.

В результате предэкспериментальной диагностики уровня сформированности иноязычной грамматической компетенции у студентов-лингвистов были выявлены дефициты по трём кри-

териям из пяти (поведенческому, эмоционально-волевому и когнитивному) и необходимости развивать у студентов способности:

- варьировать грамматическое оформление при изменении цели и условий коммуникации;

- выявлять смыслы, передаваемые грамматическими структурами;

- передавать грамматические значения на переводящий язык, формулируя высказывания, естественно звучащие на переводящем языке в конкретной коммуникативной ситуации;

- самостоятельно исправлять грамматические ошибки.

Кроме этого, необходимо повышать уровень знаний о содержании иноязычной грамматической компетенции, уровни предметных и методических знаний, а также формировать и развивать механизмы волевой саморегуляции и самоконтроля.

Как уже было отмечено выше, в процессе подготовки переводчиков необходимо учитывать ряд принципиально важных особенностей. Развитие профессиональных переводческих компетенций, к которым относится и иноязычная грамматическая компетенция, должно осуществляться с ориентацией на специфику той сферы деятельности, в которой выпускники будут реализовывать себя как «языковые личности» и как высококвалифицированные специалисты. В связи с этим процесс развития искомой компетенции был организован в рамках двух дисциплин: практического курса первого иностранного языка и практического курса письменного перевода (с иностранного языка на родной). Предложенный комплекс заданий и упражнений в рамках данных курсов направлен на формирование всех компонентов иноязычной грамматической компетенции (мотивационного, ценностно-смыслового, когнитивного, поведенческого и эмоционально-волевого).

Учебно-методический комплекс, разработанный с опорой на основные положения коммуникативно-когнитивного и деятельностно ориентированного подходов, состоит из двенадцати электронных рабочих тетрадей по практической грамматике

и учебного пособия по практике перевода («Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation»). При обучении практической грамматике английского языка была сделана попытка учесть индивидуальные психологические особенности студентов, различные стили и стратегии обучения. Это нашло отражение в оформлении и структуре рабочих тетрадей, составлении комплекса упражнений и заданий (включающих как подготовительные, так и коммуникативные упражнения с использованием Интернет-ресурсов и аутентичных видеороликов), а также в организации работы и представлении учебного материала с целью формирования устойчивой связной системы знаний, помогая тем самым на основании формирования устойчивых концептов перевести изучаемый материал в долговременную память.

В соответствии с учебным планом специальности 031202 — «Перевод и переводоведение» (Устный и письменный перевод в сфере внешнеэкономической деятельности) (срок обучения 5 лет) практический курс первого иностранного языка продолжался с первого по пятый семестр по 10 академических часов аудиторной нагрузки в неделю в течение первого и второго семестров, по 8 часов в неделю в третьем семестре и по 4 часа аудиторной нагрузки в неделю в четвертом и пятом семестрах. Дисциплина «Практический курс первого иностранного языка (английский, немецкий языки)» для направления подготовки 031202 — «Перевод и переводоведение» входит в цикл общепрофессиональных дисциплин учебного плана ГОС ВПО по специальности 031202 и включает пять аспектов: практическая грамматика, практическая фонетика, устная речь, письмо и домашнее чтение. Трудоемкость освоения раздела «Практическая грамматика» составляла 356 часов, из которых 170 часов отводилось на аудиторные практические занятия и 186 часов на самостоятельную работу студентов [5.37, с. 7].

Согласно таблице распределения практических работ по разделам дисциплины для очной формы обучения в рамках практической грамматики предусмотрено изучение следующих тем:

1) Существительное. Классификация существительных. Множественное число существительного (6 часов аудиторных занятий).

2) Артикль и его виды. Функции артикля с различными категориями существительных (6 часов аудиторных занятий).

3) Вид и время. Активный залог (24 часа аудиторных занятий).

4) Страдательный залог (12 часов аудиторных занятий).

5) Модальные глаголы (12 часов аудиторных занятий).

6) Повелительное наклонение. Сослагательное наклонение (12 часов аудиторных занятий).

7) Неличные формы глаголов (инфинитив, герундий, причастие) (12 часов аудиторных занятий).

8) Прилагательное. Степени сравнения прилагательных. Субстантивированные прилагательные (12 часов аудиторных занятий).

9) Наречие и его место в предложении. Степени сравнения наречий (12 часов аудиторных занятий).

10) Местоимение и его виды (12 часов аудиторных занятий).

11) Предлоги. Виды, значение и употребление (12 часов аудиторных занятий).

12) Члены предложения (12 часов аудиторных занятий).

13) Простое предложение (12 часов аудиторных занятий).

14) Сложное предложение. Виды придаточных предложений (18 часов аудиторных занятий) [5.37, с. 8–9].

В требованиях к результатам освоения дисциплины указывалось, что в результате освоения дисциплины студент, помимо прочих знаний, умений и навыков, должен владеть лексико-грамматическими моделями в устной и письменной речи и уметь применять их в устной и письменной речи [5.37, с. 4].

Развитие иноязычной грамматической компетенции у студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 035700 — Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение»), мы рекомендуем осуществлять в течение пяти семестров: с первого по пятый

семестр в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» и в пятом семестре также в рамках дисциплины «Введение в практику перевода первого иностранного языка».

Согласно учебному плану направления 035700 — Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение») (срок обучения 4 года) «Практический курс первого иностранного языка (английский язык)» продолжается на протяжении всего периода обучения — с первого по восьмой семестры по 10 академических часов аудиторной нагрузки в неделю в течение первого и второго семестров; по 6 часов в неделю в третьем, четвертом и пятом семестрах; 7 часов в шестом семестре; 8 часов в седьмом семестре и 4 часа в неделю в восьмом семестре. Модуль-дисциплина «Практический курс первого иностранного языка (английский язык)» направления подготовки 035700 –Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение») входит в базовую часть профессионального цикла дисциплин, предполагает комплексное одновременное усвоение фонетических, словарных и грамматических норм изучаемого языка, овладение речью в единстве составляющих ее сторон и ориентирована, помимо прочего, на развитие и совершенствование продуктивных форм коммуникации и стратегий при говорении и письме, тренировку устных и письменных форм речи на базе простых и усложненных грамматико-синтаксических структур; развитие аудитивных, визуальных и аудиовизуальных рецептивных форм коммуникации и стратегий при аудировании, чтении и просмотре фильмов и телевизионных передач. В соответствии с программой модулем-дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (английский язык)» направления подготовки 035700 — Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение») обучающийся должен знать основные грамматические явления, грамматические нормы изучаемых языков, уметь свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации; понимать текст, предъявляемый зрителю или со слуха, и порождать речевое

высказывание в устной или письменной форме, а также уметь правильно использовать языковую норму во всех видах речевой деятельности применительно к различным функциональным стилям, а также устно реферировать статьи публицистического характера.

Данный модуль-дисциплина включает пять разделов: практическая фонетика, практическая грамматика, устная речь, письмо и домашнее чтение. Согласно рабочей программе на раздел «Практическая грамматика» отводится 342 часа аудиторных занятий и 356 часов самостоятельной работы студентов. В раздел «Практическая грамматика» входит пять тем:

1) Имя существительное, артикль (множественное число существительного; согласование подлежащего и сказуемого; классификация существительных; функции артикля с различными категориями существительных; артикль в различных синтаксических структурах и семантических группах).

2) Глагол (Категории времени; вид и время; страдательный залог; модальные глаголы; повелительное наклонение; сослагательное наклонение; безличные формы глаголов; инфинитив; инфинитивные конструкции; образование и употребление причастий).

3) Имя прилагательное и наречие (сильные и слабые/нейтральные прилагательные; степени сравнения прилагательных; субстантивированные прилагательные; наречие и его место в предложении).

4) Местоимения и предлоги (местоимения: личные, притяжательные, указательные, возвратные, неопределенные; предлоги: значение и употребление).

5) Простое и сложное предложение (члены предложения; виды придаточных предложений; эллиптические конструкции; эмфатические конструкции; распространенные предложения).

У всех студентов экспериментальное обучение практической грамматике велось на протяжении пяти семестров и составило 356 часов, из которых 170 часов было отведено на аудиторные практические занятия и 186 часов на самостоятельную работу студентов. Такая продолжительность обучения соответствует трудоем-

кости освоения раздела «Практическая грамматика» дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (английский, немецкий языки)» для направления подготовки 031202 — Перевод и переводоведение (срок обучения 5 лет). У студентов бакалавриата направления подготовки 035700 — Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение») срок обучения 4 года, в программе модуля-дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (английский язык)» на курс практической грамматики отводится 342 часа аудиторных занятий и 356 часов самостоятельной работы студентов, мы предлагаем выделить два блока:

- 1) блок базовой грамматической подготовки трудоемкостью 356 часов (из которых 170 часов приходится на аудиторные практические занятия и 186 часов на самостоятельную работу студентов);
- 2) блок практико-ориентированной грамматической подготовки, в рамках которого обучающиеся будут продолжать отрабатывать базовые знания на практике в рамках практического курса речевого общения.

С позиций коммуникативно-когнитивного и коммуникативно-функционального подходов обучение грамматике должно соответствовать ряду требований:

- материал, используемый для обучения, должен представлять собой качественные образцы естественного употребления языка в реальных ситуациях, а не искусственные надуманные ситуации;
- в используемом материале обязательно выделение формальных, семантических и функциональных аспектов;
- важно регулярное повторение изученного материала и использование визуальных (наглядных, иллюстративных) опор;
- необходимо придерживаться кратких и четких формулировок грамматических закономерностей и особенностей функционирования тех или иных грамматических явлений;
- для закрепления нового материала целесообразно варьировать организационные формы проведения занятия: индивидуальную, парную, групповую, совместную работу [5.23, с. 312].

К основным этапам работы над грамматическим материалом относят: «ознакомление, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении» [5.23, с. 312].

Напомним, что процесс развития иноязычной грамматической компетенции разбит на три этапа: ознакомительно-аналитический этап, этап формирования и автоматизации грамматических навыков и этап прикладной профессионально-ориентированной учебной деятельности. *Ознакомительно-аналитический этап* включает работу по овладению теоретическими предметными знаниями и первичное закрепление нового материала. Во время *этапа формирования и автоматизации грамматических навыков* осуществляется перенос теоретических знаний на практику, формирование и закрепление грамматических навыков. *Этап прикладной профессионально-ориентированной учебной деятельности* предполагает развитие сформированных умений и навыков в профессиональном контексте, в ситуации, максимально приближенной к реальной.

Ознакомительно-аналитический этап и этап формирования и автоматизации грамматических навыков организуются с использованием разработанного нами комплекса электронных рабочих тетрадей по грамматике «Practical Course of English Grammar. Series of Workbooks for Students». На *этапе прикладной профессионально ориентированной учебной деятельности* используется учебное пособие «Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation».

Серия электронных рабочих тетрадей по грамматике «Practical Course of English Grammar. Series of Workbooks for Students», которые мы предлагаем использовать на ознакомительно-аналитическом этапе и этапе формирования и автоматизации грамматических навыков, состоит из двенадцати рабочих тетрадей по следующим темам:

Семестр 1:

- 1) »Имя существительное» (NOUNS).
- 2) »Артикль» (ARTICLES).

Семестр 2:

- 3) »Имя прилагательное» (ADJECTIVES).
- 4) »Наречие» (ADVERBS).
- 5) »Местоимение» (PRONOUNS).

Семестр 3:

- 6) »Глагол. Активный залог. Времена глагола» (VERB. ACTIVEVOICE. TENSES).

- 7) »Глагол. Пассивный залог» (VERB. PASSIVEVOICE).

Семестр 4:

- 8) »Модальные глаголы» (MODALS).
- 9) »Способы выражения нереального действия» (MEANS OF EXPRESSING UNREALITY).
- 10) »Неличные формы глагола» (NON-FINITE FORMS OF THE VERB).

Семестр 5:

- 11) »Предлоги» (PREPOSITIONS).
- 12) »Эмфатические конструкции» (EMPHATIC STRUCTURES).

Каждая рабочая тетрадь студента содержит несколько разделов в соответствии с выделенными этапами обучения.

Первый раздел каждой рабочей тетради, используемый на **ознакомительно-аналитическом** этапе, содержит задания для работы с теоретическим материалом по каждой грамматической теме и разработан на основе популярных учебников по практической грамматике английского языка, активно применяемых как для самостоятельной, так и для аудиторной работы со студентами:

- 1) George Yule «Oxford Practice Grammar Advanced» (Oxford University Press);
- 2) Martin Hewings «Advanced Grammar in Use» (Cambridge University Press);

3) Michael Vince, Peter Sunderland «Advanced Language Practice with Key. English Grammar and Vocabulary» (Macmillan Publishers Limited);

4) Крылова И. П., Гордон Е. М. »Грамматика современного английского языка» (Издательство: Книжный дом «Университет»)

В данное время существует большое количество всевозможных учебных пособий и учебников по практической грамматике английского языка. Обоснуем выбор вышеназванных учебников и принцип работы с ними.

Как мы уже отмечали выше, в процессе языковой подготовки устных и письменных переводчиков необходимо учитывать характерные особенности будущей профессиональной деятельности выпускников. Отсюда следует, что обучение переводчиков различным языковым аспектам должно отличаться от подготовки специалистов других профилей направления 035700 — Лингвистика. Мы провели анализ некоторых известных распространенных учебников и учебных пособий по грамматике российских авторов (в числе которых «Грамматика современного английского языка» Крыловой И. П. и Гордона Е. М., а также «Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами» Качаловой К. Н. и Израилевича Е. Е.) и пришли к выводу, что в данных учебных пособиях присутствует один серьезный недостаток: представленные в них комплексы упражнений не содержат подлинно-коммуникативных упражнений.

Качалова К. Н. и Израилевич Е. Е. в предисловии к учебнику «Практическая грамматика английского языка» отмечают, что данный учебник отличается от учебников нормативной грамматики для языковых вузов «менее подробным теоретическим анализом грамматических явлений» [5.38, с. 5]. Теоретический материал представлен в нем на русском языке, что не соответствует современным требованиям, предъявляемым к организации процесса подготовки переводчиков в курсе практической грамматики английского языка. При изложении теоретического материала ав-

торы указывают на сходства и различия между грамматическими явлениями в английском и русском языках, а также в рамках учебника ставят перед собой задачу «помочь учащимся овладеть как навыками перевода, так и навыками устной и письменной английской речи». Но для этого, как отмечают авторы, студентам необходимо овладеть определенным лексическим минимумом и изучить грамматический строй языка [5.38, с. 5].

Среди популярных учебных пособий, которые продолжают использовать в рамках профессионального обучения иностранным языкам, следует отметить учебное пособие М. Я. Блоха, А. Я. Лебедевой и В. С. Денисовой «Практикум по английскому языку: Грамматика. Сборник упражнений», предназначенное для студентов педагогических вузов и содержащее комплекс упражнений по систематическому курсу грамматики английского языка. К недостаткам данного пособия можно отнести отсутствие контекстуализации: «основной единицей учебного материала служит предложение» [5.39, с. 4].

В «Практической грамматике английского языка» А. И. Каменского и И. Б. Каменской нормативный курс грамматики излагается на русском языке в доступной форме. Среди преимуществ данного пособия можно отметить его практическую направленность, однако оно представляет собой справочное пособие, предназначенное для неязыковых вузов.

Учебник И. П. Крыловой и Е. М. Гордона «Грамматика современного английского языка» предназначен для студентов институтов иностранных языков, а также факультетов иностранных языков педагогических институтов и филологических факультетов университетов [5.40, с. 3]. К преимуществам данного учебника следует отнести практическую направленность; строго последовательное, планомерное, детальное, системное изложение теоретических аспектов грамматического материала; стилистическую дифференциацию грамматических явлений, привлекающую внимание студентов «к правильному стилистическому использованию грам-

матических явлений» [5.40, с. 4]. В учебнике даны дополнительные объяснения к некоторым грамматическим явлениям (например, иначе представлены видовременные формы английского глагола). Среди недостатков данного пособия можно отметить отсутствие редких отклонений от норм, недостаточно подробное освещение тем «Предлоги», «Простое и сложное предложение», которым уделяется значительное внимание в рабочей программе дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» студентов профиля «Перевод и переводоведение», а также некоторые неточности и расхождения с аутентичными источниками относительно изложения особенностей функционирования некоторых грамматических явлений.

Среди аутентичных учебников по практической грамматике английского языка на данный момент нет учебных пособий, предназначенных непосредственно для подготовки переводчиков. Безусловным преимуществом учебников англоязычных авторов является аутентичный контент, однако недостаточная глубина проработки теоретического материала и/или отсутствие системности изложения делают невозможным применение одного из них в качестве основного или единственного учебного пособия при обучении практической грамматике английского языка будущих устных и письменных переводчиков.

На фоне прочих аутентичных учебников по практической грамматике английского языка выгодно отличается учебник с мультимедийной поддержкой «Oxford Practice Grammar Advanced» (George Yule). Форма изложения теоретического материала в этом учебнике несколько отличается от существующих аналогов и способствует развитию аналитического мышления студентов. Для иллюстрации нового материала по каждой теме используется аутентичный текст. Это способствует усвоению и запоминанию языковых явлений, активизируя ассоциативные механизмы работы памяти обучающихся. Однако существенным недостатком данного учебника при подготовке переводчиков можно назвать очень





сжатое представление теоретического материала, требующее дополнений и развернутых пояснений со стороны преподавателя.

Достаточно подробное изложение теоретической базы представлено в учебнике «Advanced Language Practice with key. English Grammar and Vocabulary» (Michael Vince, Peter Sunderland). Однако данный учебник покрывает не все грамматические темы, предусмотренные рабочей программой специальности «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») и потому также не может быть использован в качестве основного источника информации в курсе практической грамматики у лингвистов-переводчиков.

В качестве дополнения к вышеназванным аутентичным учебникам для проработки ряда тем мы предлагаем использовать учебник «Advanced Grammar in Use» (Martin Hewings), в котором содержатся некоторые уточнения, ситуативные иллюстрации и описание дополнительных деталей и особенностей употребления отдельных грамматических явлений, не упомянутые в указанных выше учебниках по грамматике.

Разработанные нами электронные рабочие тетради по практической грамматике английского языка предназначены как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов. Рекомендуется начинать работу с тетрадью по той или иной грамматической теме на занятии во время объяснения нового материала преподавателем и продолжать в процессе самостоятельной работы студентов дома. Каждая рабочая тетрадь содержит несколько разделов в рамках изучаемой грамматической темы и имеет цветное оформление, нестандартные шрифты и графические символы, что способствует запоминанию путем развития визуальной памяти и тренировке зрительного восприятия информации, а также возникновению положительных эмоций при использовании данного учебно-методического материала.

В первом разделе, представляющем собой макет или заготовку конспекта, перед студентами стоит задача проанализировать изучаемый грамматический аспект на материале предложенных и ука-

занных выше учебников по практической грамматике английского языка и заполнить пропуски в схемах и таблицах тетради. В квадратных скобках после каждого раздела или фрагмента той или иной грамматической темы, представленной в рабочей тетради, указан номер источника в списке предлагаемой студентам литературы и страницы, на которых освещается изучаемый материал. Это помогает студентам легко ориентироваться в тексте используемых для работы учебников и обратиться к ним вновь в случае необходимости. Цель данного раздела — развитие аналитических способностей студентов, систематизация, обобщение, а также наглядное представление изучаемого материала в виде схем, диаграмм, иллюстративного образного представления некоторых его фрагментов. Студентам предлагается составить свои примеры на каждое правило. Значки     отсылают студентов к разделу LET'S IMAGINE в конце рабочей тетради, содержащему дополнительные материалы, нестандартные образные представления изучаемого материала, помогающие лучше запомнить изучаемое грамматическое явление.

Объяснение нового материала и опрос изученного теоретического материала рекомендуется проводить с использованием в аудитории компьютера, проектора и интерактивной доски, позволяющих вывести на доску электронную версию рабочей тетради и заполнять пробелы на доске в процессе объяснения или опроса с помощью интерактивного маркера. При объяснении новой темы у доски работает преподаватель, во время опроса теоретического материала — студент. Использование подобных современных технических вспомогательных средств позволяет более эффективно и продуктивно использовать отведенное время на занятии, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и к происходящему в аудитории, помогает студентам сконцентрировать и дольше удерживать внимание на изучаемом материале, подключать не только аудиальный, но и визуальный и кинестетический каналы восприятия информации, что в комплексе ведет к увеличению процента усвоения нового материала студентами.

На данном этапе развития иноязычной грамматической компетенции ставятся задачи развития у студентов навыков аналитического и образного мышления, формирования целостной картины изучаемого языкового явления в процессе анализа и обобщения конкретного грамматического материала на основе предложенных учебников по практической грамматике английского языка, а также повышения эффективности обучения в целом за счет применения современных технических вспомогательных средств обучения, активизации различных каналов восприятия информации, что облегчает процесс запоминания нового материала и способствует его более эффективному усвоению.

Второй этап развития иноязычной грамматической компетенции — *этап формирования и автоматизации грамматических навыков* — осуществляется с использованием различных типов упражнений из второго раздела серии электронных рабочих тетрадей по практической грамматике английского языка.

Как отмечают Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др., задача данного этапа «состоит в том, чтобы придать тренировке грамматических явлений речевой характер, учитывающий ... трудности, вызванные ... интерферирующим влиянием соответствующих навыков родного языка, ... отсутствие языковой среды и ограниченную речевую практику» [5.41, с. 191].

Данный этап исследователи подразделяют на две части:

1) период стандартизации/стереотипизации речевых грамматических действий, во время которого создаются прочные речевые связи между грамматической формой и ее функцией.

2) Период «формирования лабильных качеств речевого грамматического навыка в вариативных условиях речевой тренировки с опорой на варьируемые в определенных пределах ситуативные условные грамматически направленные и подлинно речевые упражнения» [5.41, с. 192].

Разработанный нами комплекс упражнений, направленных на формирование иноязычной грамматической компетенции,

представлен в рабочих тетрадях по принципу нарастания трудности и содержит ряд подготовительных и коммуникативных упражнений, представленных в табл. 5 [5.4, с. 126–132].

Таблица 5

Классификация и характеристика упражнений
для формирования иноязычной грамматической компетенции

Типы упражнений	Характеристика, назначение
Подготовительные упражнения	
Упражнения на осознание языковой формы высказывания	<ul style="list-style-type: none"> — имеют рецептивный характер; — развивают способность наблюдать за образцами аутентичной речи и самостоятельно делать выводы об особенностях их функционирования (индуктивный принцип); обучающиеся самостоятельно выводят правило на основе образцов речевого употребления, осознавая взаимосвязь контекстуальной обусловленности, формы, содержания и функции; — способствуют формированию аналитического мышления, а также предметных знаний, входящих в состав когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции.
<p>Пример: <i>Comment on the use of nouns in the following extract from a famous story. Say whether the nouns in italics are common or proper, countable or uncountable, abstract or concrete. Mention in what case and number they are used. What is the title of the story and who is the author? (Try to remember or find it out).</i> Прокомментируйте использование существительных в следующем отрывке известного произведения. Определите, являются ли существительные, выделенные курсивом, нарицательными или собственными, исчисляемыми или неисчисляемыми, абстрактными или конкретными. В каком падеже и числе они использованы? Как называется это произведение и кто его автор? (Попытайтесь вспомнить или выяснить).</p>	

Продолжение табл. 5

Типы упражнений	Характеристика, назначение
Упражнения на содержательный и смысловой выбор заданных лексико-семантических или функционально-грамматических единиц	<p>— способствуют формированию рецептивных и продуктивных лексико-грамматических навыков;</p> <p>— способствуют параллельному развитию навыков просмотрового и поискового чтения;</p> <p>— способствуют формированию предметных знаний, входящих в состав когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции.</p>
<p><i>Примеры:</i></p> <p>1) Read the article "New atmosphere of cooperation seen with Russia" from The Independent available on http://www.theindependent.com/opinion/editorial/new-atmosphere-of-cooperation-seen-with-russia/article_9fca0b57-8c23-508f-a07b-0eef9726a05b.html.</p> <p>Focus on the use of articles with proper names and comment on their usage.</p> <p>2) Now watch this video for as many times as you need with pauses and fill in the table below.</p> <p>≈ Table 1: use the video as a source of examples of different types and forms of nouns and, as you watch, write down as many examples of different nouns as you can. If necessary, use an additional sheet of paper.</p> <p>3) There are at least three nouns in this report that can be used both countably and uncountably. What are they? Two of them are used twice (i. e. each is used in two sentences). The third noun issued only once.</p> <p>Write down all five sentences with these nouns that you will hear in the report. Consult an English-English dictionary to find out the differences in meaning in countable and uncountable uses of these three nouns. Which meanings are actualized in the context of the report?</p> <p>1) Прочитайте статью «New atmosphere of cooperation seen with Russia» из журнала «Индепендент», которая доступна на сайте http://www.theindependent.com/opinion/editorial/new-atmosphere-of-cooperation-seen-with-russia/article_9fca0b57-8c23-508f-a07b-0eef9726a05b.html. Сосредоточьтесь на использовании артиклей с именами собственными и дайте свой комментарий.</p>	

Продолжение табл. 5

Типы упражнений	Характеристика, назначение
<p>2) Посмотрите видео с паузами столько раз, сколько необходимо, и заполните таблицу, приведенную ниже.</p> <p>Таблица 1: используйте видео в качестве источника примеров различных типов и форм существительных и запишите как можно больше примеров. При необходимости используйте дополнительный лист бумаги.</p> <p>3) В видео содержится как минимум три существительных, которые могут быть использованы и как исчисляемые, и как неисчисляемые. Назовите их.</p>	
<p>Два существительных использованы дважды (т. е. каждое использовано в двух предложениях). Третье существительное употребляется только один раз. Выпишите все пять предложений с этими существительными из видео. Уточните в англо-английском словаре, какая разница в значении этих существительных существует в случае, когда они употребляются как исчисляемые и как неисчисляемые. В каких значениях эти существительные употребляются в видеодокладе?</p>	
<p>Заполнение пропусков подходящими по смыслу словами</p>	<p>— основано на методике восстановления, опирающейся на прогнозирование языковых элементов на базе неполного контекста;</p> <p>— используется для развития рецептивных лексико-грамматических навыков, а также механизмов антиципации и догадки;</p> <p>— способствуют развитию предметных знаний, входящих в состав когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции.</p>
<p>Примеры:</p> <p>1) Complete the sentences using the following words. Sometimes the word needs to be plural, sometimes you need to use an indefinite article or use the genitive case of nouns.</p> <p>2) Complete the following extracts from 'The Economist' magazine using appropriate articles (the, a/an, —).</p> <p>1) Дополните предложения, используя следующие слова. В ряде случаев существительное нужно употребить во множественном числе, в некоторых — с неопределенным артиклем либо в притяжательном падеже.</p>	

Продолжение табл. 5

Типы упражнений	Характеристика, назначение
2) Вставьте артикли (<i>the, a/an</i>) в следующие отрывки из статей журнала «Экономист».	
Упражнения на выбор из нескольких предложенных вариантов («множественный выбор»)	<ul style="list-style-type: none"> — носят дискретный характер; — часто используются для (само) проверки владения языковым материалом; — в основе данных упражнений сравнение, узнавание и выбор; — способствуют закреплению предметных знаний, входящих в состав когнитивного компонента иноязычной грамматической компетенции.
<p>Примеры:</p> <p>1) Choose the correct form of the verb.</p> <p>2) Choose the correct article.</p> <p>1) Выберите правильную форму глагола.</p> <p>2) Выберите правильный артикль.</p>	
Переводные упражнения	<ul style="list-style-type: none"> — осуществляются с опорой на полный контекст; — развивают способность передавать значения грамматических явлений на родной язык, формулируя высказывания, естественно звучащие на переводящем языке в конкретной коммуникативной ситуации; способствуют развитию поведенческого компонента иноязычной грамматической компетенции.
<p>Примеры:</p> <p>Translate the second paragraph of the article "New atmosphere of cooperation seen with Russia" that you read and analyzed in exercise 2 into Russian in the written form. Pay special attention to the use of articles.</p> <p>Выполните письменный перевод на русский язык второго абзаца статьи "New atmosphere of cooperation seen with Russia", которую вы читали и анализировали в упражнении 2. Обратите особое внимание на использование артиклей.</p>	

Продолжение табл. 5

Типы упражнений	Характеристика, назначение
Коммуникативные упражнения	
Устное сообщение перед группой или в парах	<ul style="list-style-type: none"> — осуществляется на основе аутентичного видеоролика; — формирует умение монологической речи; — способствует развитию <i>эмоционально-волевого компонента иноязычной грамматической компетенции.</i>
<p><i>Примеры: Retell this educational report and express your opinion on them an idea paying special attention to the use of nouns.</i></p> <p><i>Перескажите этот доклад на тему образования и выразите свою точку зрения относительно основного содержания доклада, обращая особое внимание на использование существительных.</i></p>	
Обсуждение в форме беседы (учебная дискуссия)	<ul style="list-style-type: none"> — проходит при участии нескольких студентов, которые дают свою оценку и обмениваются мнениями относительно поднятой в видеоролике проблемы; — развивает умения слушать, понимать собеседника, оценивать высказывания собеседников, сравнивать выраженные точки зрения, быстро реагировать на них, делать умозаключения, грамотно формулировать собственную точку зрения, задавать вопросы, устанавливать причинно-следственные связи; — способствует развитию логического мышления и навыков монологической и диалогической речи; — развивает <i>мотивационный, ценностно-смысловой, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты иноязычной грамматической компетенции.</i>

Продолжение табл. 5

Типы упражнений	Характеристика, назначение
<p><i>Примеры:</i> <i>What problems are raised in this video report? Discuss them in groups of 3 or 4. What solutions can you suggest?</i> <i>Какие проблемы подняты в этом видеодокладе? Обсудите их в группах по 3–4 человека. Какие решения вы можете предложить?</i></p>	
<p>Сообщение-отчет об итогах дискуссии с последующим обсуждением</p>	<p>— реализуется одним из участников группы, задача которого — сообщить и прокомментировать результаты группового обсуждения; — является завершающим этапом групповой работы; — включает элементы продуктивности и репродуктивности; — содействует развитию навыков обобщения информации; — способствует развитию навыков монологической речи; — развивает мотивационный, ценностно-смысловой, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты иноязычной грамматической компетенции.</p>
<p><i>Примеры:</i> <i>What ideas have you come up with in your group? Share them with the whole class.</i> <i>Какие идеи были предложены в вашей группе? Поделитесь ими с остальными студентами.</i></p>	
<p>Диспут</p>	<p>— как разновидность учебной дискуссии предполагает совместное обсуждение, однако предполагается более острое столкновение мнений при обсуждении спорного вопроса; — протекает в условиях большей самостоятельности студентов; — требует быстроты реакции;</p>

Продолжение табл. 5

Типы упражнений	Характеристика, назначение
	— развивает <i>мотивационный, ценностно-смысловой, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты иноязычной грамматической компетенции.</i>
<p><i>Примеры: (ACTIVE VOICE. TENSES)</i> <i>Work in two groups (group A, group B). Prove the given point of view. Give as many arguments as you can to support it.</i> <i>The topic is stay-at-home kids.</i></p> <p><i>Group A: It is firmly believed that to become mature and adult one has to leave their 'nest' by 20.</i> <i>Group B: To become mature and adult, there is no need to break the strings and leave one's parents. It depends upon the personality.</i> <i>The winning part will be rewarded.</i> <i>(АКТИВНЫЙ ЗАЛОГ. ВРЕМЕНА ГЛАГОЛОВ)</i> <i>Разделитесь на две группы. Докажите предложенную точку зрения. Предложите как можно больше аргументов в ее поддержку.</i> <i>Тема — дети, которые не хотят вырасти.</i> <i>Группа А: Считается, что для того чтобы повзрослеть, человек должен покинуть родительское гнездо прежде, чем ему исполнится 20 лет.</i> <i>Группа Б: Для того чтобы повзрослеть, нет необходимости разрывать связи с родителями и переезжать от них. Все зависит от конкретного человека.</i> <i>Выигравшая команда будет вознаграждена.</i></p>	
Мозговой штурм	<p>— основан на приемах семантических ассоциаций;</p> <p>— стимулирует развитие ассоциативного мышления и речемыслительной деятельности обучающихся, способствуя тем самым развитию поведенческого компонента в составе иноязычной грамматической компетенции;</p> <p>— предоставляет возможность обучающимся с разным языковым уровнем принимать активное участие в совместном выполнении поставленной задачи, что, в свою очередь,</p>

Окончание табл. 5

Типы упражнений	Характеристика, назначение
	стимулирует формирование положительного отношения к обучению и способствует развитию <i>мотивационного, ценностно-смыслового и эмоционально-волевого компонентов иноязычной грамматической компетенции.</i>
<p><i>Примеры: (MODALS)</i> <i>Work in two groups (group A, group B). Brainstorm your ideas on the following problem: What can we do to save our planet from ecological disaster?</i> (МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ) <i>Разделитесь на две группы (группа А и группа Б). Проведите мозговой штурм по следующей проблеме: Что мы можем сделать для спасения нашей планеты от экологической катастрофы?</i></p>	

Таким образом, раздел II (EXERCISES) каждой рабочей тетради содержит комплекс подготовительных упражнений разных типов на отработку того или иного грамматического явления. Раздел III (LET'S WATCH), помимо подготовительных упражнений, содержит ряд заданий на работу с видеоматериалом для отработки изучаемого грамматического явления в конкретной коммуникативной ситуации. Цель упражнений данного раздела — поставить обучающегося в условия, максимально приближенные к реальной ситуации общения. Кроме этого, данный раздел в каждой рабочей тетради содержит одно задание на имитацию речи носителя языка и задание на работу с материалом, вызвавшим трудности у студента.

Упражнения предназначены для самостоятельной проработки в качестве домашнего задания и последующей аудиторной проверки и обсуждения под контролем преподавателя. Обязательный контроль за выполнением домашнего задания со стороны преподавателя, наличие обратной связи и позитивный настрой способ-

ствуют повышению мотивации студентов. Одна из задач преподавателя — донести до сознания студентов, для чего необходимы и в какой ситуации им могут понадобиться те или иные теоретические знания и практические навыки. Важно также, чтобы обучающиеся осознавали и четко понимали важность самостоятельной внеаудиторной работы и эффект от целенаправленного приложения усилий для развития ими своих коммуникативных навыков и навыков грамотной иноязычной речи.

При разработке данного комплекса заданий и упражнений учитывалась общая суммарная нагрузка студентов и была сделана попытка оптимизировать время, необходимое для выполнения предложенных заданий, повысить степень усвоения нового материала, совместив элементы традиционных и нетрадиционных методов овладения иностранным языком.

Дальнейшее развитие иноязычной грамматической компетенции, с нашей точки зрения, целесообразно осуществлять в профессиональном контексте, в ситуации, максимально приближенной к реальной. В связи с этим на *этапе прикладной профессионально-ориентированной учебной деятельности* развитие сформированных умений и навыков мы предлагаем продолжать в рамках практического курса письменного перевода с иностранного языка на родной после овладения студентами технологией перевода. В программе модуля-дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (английский язык)» для бакалавров отмечается, что данный модуль является базой для ряда других модулей-дисциплин, среди которых присутствуют модуль БЗ.ВМ.05 «Введение в практику перевода первого иностранного языка» и модуль БЗ.ДМ.07 «Письменный перевод публицистических и художественных текстов первого иностранного языка».

Для работы по развитию иноязычной грамматической компетенции на данном этапе было разработано учебное пособие «Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation». Первая часть данного пособия (PART

1.WARM-UP SECTION) содержит задания на отработку фразеологии и расширение словарного запаса студентов, которые используются в качестве «разминки» в начале каждого аудиторного и домашнего занятия. В первом задании каждой «разминки» студентам предлагается ознакомиться с тремя новыми английскими идиоматическими выражениями и предложить варианты их перевода на русский язык. Второе задание «разминки» включает десять часто употребляемых устойчивых словосочетаний с одним многозначным глаголом на русском языке и их переводом на английский язык. После ознакомления с ними студенты составляют по одному предложению на английском языке с любыми пятью словосочетаниями. Кроме этого, в первом задании каждой «разминки» указана ссылка на аутентичный Интернет-ресурс («Би-Би-Си»), содержащий еще три идиомы с тем же ключевым словом. В качестве «разминки» перед выполнением домашней работы студентам предлагается пополнить список идиом, приведённых в пособии и изученных в рамках аудиторного занятия, идиомами из Интернет, пройдя по указанной ссылке. Задача студента — выписать новые фразеологические выражения вместе с толкованием на английском языке, подобрать для них русские эквиваленты, составить предложения с новыми идиомами и выучить все новые выражения наизусть.

Во второй части учебного пособия (PART 2.TRANSLATION SECTION) содержатся ссылки на электронные версии статей британских периодических изданий The Guardian и The Economist общим объемом 41798 знаков. В качестве самостоятельной домашней работы студентам предлагается ознакомиться с текстом статьи на официальном сайте, осуществить предпереводческий анализ текста, опираясь на ряд вопросов из раздела «Pre-translationanalysis», а затем самостоятельно выполнить письменный перевод части статьи (объемом около 2300 знаков) на русский язык. В процессе выполнения перевода студенты опираются на наводящие вопросы и комментарии к каждому абзацу переводимой статьи, которые содержатся в дан-

ном разделе учебного пособия. Комментарии и наводящие вопросы касаются тех элементов оригинального текста, которые могут вызывать у студентов сложности лингвистического, экстралингвистического и иного порядка при переводе. В основе данного учебного пособия лежит принцип антиципации трудностей. Его цель — помочь студентам преодолеть трудности при переводе, закрепить и отработать различные виды переводческих техник, научить студентов работать с различными источниками информации, компенсировать разницу в фоновых знаниях и сформировать у обучающихся переводческое мышление. Большое внимание в данном учебном пособии уделяется предотвращению грамматических сложностей при переводе. Когда в тексте англоязычной статьи встречаются сложные грамматические структуры и существует опасность непонимания или неверного понимания студентами значения, передаваемого той или иной грамматической конструкцией, обучающиеся отсылаются к соответствующей литературе по практической грамматике, использовавшейся ими в курсе практической грамматики. В комментариях к абзацу оригинального текста, содержащему подобные потенциальные грамматические сложности, приведены ссылки на конкретные страницы и разделы учебников по грамматике английского языка, в которых освещается встретившееся грамматическое явление.

После перевода статьи студентам предлагается вернуться к заглавию, поразмыслить над возможными вариантами его перевода, проанализировать их и выбрать наиболее подходящий, адекватный вариант, соответствующий содержанию всей статьи. Затем обучающиеся должны перечитать текст перевода вслух для выявления и устранения погрешностей (речевых ошибок, буквализмов и т. п.) в тексте на переводящем языке. В завершение работы над статьей после проверки и обсуждения во время аудиторного занятия выполненных переводов студенты пишут словарный диктант, включающий лексический минимум, которым они должны овладеть в процессе выполнения перевода.

В третьей части пособия (PART 3.TEXTS FOR ON-THE-SPOT TRANSLATION) содержатся интернет-ссылки на тексты статей англоязычных периодических изданий (The Daily Telegraph, The Guardian, The London Weekly, BBC News Magazine, The Independent), предназначенные для перевода «с листа» во время занятия в аудитории.

Таким образом, каждое занятие по практике перевода начинается с «разминки», во время которой студенты знакомятся с тремя английскими идиомами и десятью устойчивыми выражениями, в состав которых на русском языке входит один и тот же многозначный глагол. Студенты находят русские соответствия английским идиомам и устно (или письменно) составляют по одному предложению с любыми пятью словосочетаниями, содержащими многозначный глагол. После этого преподаватель начинает устный опрос, в ходе которого проверяет качество освоения студентами идиом и словосочетаний с многозначным глаголом, пройденных на предыдущем занятии, а также идиом, которые студенты самостоятельно выписали с сайта «Би-Би-Си» в качестве домашней «разминки»; студенты зачитывают составленные дома предложения с новыми выражениями.

Далее под контролем преподавателя студенты озвучивают и обсуждают подготовленные дома письменные переводы каждого предложения проработанной дома части статьи (объемом приблизительно 2300 знаков). Перевод каждой статьи начинается совместным обсуждением вопросов из раздела «Pre-translation analysis». Большое внимание уделяется лексическим, грамматическим и стилистическим проблемам перевода, с которыми студенты столкнулись в ходе выполнения домашнего задания, анализируются и обсуждаются примеры удачного и неудачного перевода, восполняется нехватка фоновых знаний, необходимых для выполнения перевода. На занятии, завершающем перевод всей статьи, студенты пишут небольшой словарный диктант (на 10–15 слов) по лексике, содержащейся в пособии после каждой статьи. В кон-

це практического занятия (при наличии свободного времени) студенты выполняют перевод с листа одного из текстов части 3 учебного пособия (TEXTS FOR ON-THE-SPOT TRANSLATION), предложенного преподавателем.

Недостаточная сформированность иноязычной грамматической компетенции часто приводит к ошибкам в переводе, связанным с непониманием исходного сообщения. Для иллюстрации влияния грамматических сложностей на результат и качество перевода приведем несколько примеров выполненного студентами письменного перевода отрывка одной из статей.

Для письменного перевода студентам был предложен текст 'The U-bend of Life. Why, beyond middle age, people get happier as they get older' из журнала 'The Economist'. В статье рассмотрена возможность измерения уровня жизни населения страны не экономическими показателями, а психическими, а также проанализированы факторы, влияющие на психическое благосостояние людей. Цитируем предложение, при переводе которого у студентов возникли трудности в связи с непониманием смысла, передаваемого грамматической структурой:

For instance, she says, "young people will go to cocktail parties because they might meet some body who will be useful to them in the future, even though nobody I know actually likes going to cocktail parties."

В числе вариантов, предлагавшихся студентами, были следующие:

(1) К примеру, по ее словам, «молодые люди будут ходить на коктейльные вечеринки, потому что велика вероятность того, что они встретят кого-то, кто может быть им полезен в будущем, несмотря на то, что никто из моих знакомых в действительности не любит туда ходить».

(2) К примеру, как она утверждает, «молодежь будет ходить на коктейльные вечеринки, потому что там можно встретить людей, к которым впоследствии можно будет обратиться за помо-

щью, несмотря на то, что никто из тех, кого я знаю, в действительности не любит ходить на такие вечеринки».

(3) Например, по ее словам, «молодые люди по-прежнему будут ходить на вечеринки, потому что существует вероятность встретить кого-то, кто может оказаться им полезным в будущем, несмотря на то, что никто из моих знакомых на самом деле не любит на них ходить».

(4) По ее словам, например, «молодые люди постоянно ходят на коктейльные вечеринки в надежде встретить кого-то, кто может оказаться полезным им в будущем, хотя в действительности никто из моих знакомых не любит ходить на такие мероприятия».

(5) Например, она утверждает, что «молодежь все время ходит на вечеринки, потому что там можно завести знакомства, которые могут пригодиться в будущем, хотя на самом деле никто из тех, кого я знаю, не любит ходить на такие мероприятия».

В данных переводах присутствует множество недостатков, однако, в нашем случае обратим внимание на перевод английских модальных глаголов *will* и *might*. Модальность выражает отношение говорящего к содержанию высказывания или отношение содержания высказывания к действительности. Модальные глаголы в английском языке многозначны, и только расширенный контекст позволяет однозначно истолковать тот или иной модальный глагол в конкретном примере его употребления. Из широкого контекста становится ясно, что в первом случае ('young people will go to cocktail parties') *will* употребляется не для обозначения будущего времени, а с целью передачи модального значения предсказуемости и ожидаемости (автор не удивлен: так было, есть и будет). В вариантах (1) и (2) переводчик этого смысла не увидел и, соответственно, не передал при переводе. Модальный глагол *might* ('because they might meet somebody') используется в данном случае для передачи возможности совершения действия с очень малой степенью уверенности, поэтому совершенно неприемлем вариант перевода (1). Во втором случае глагол *will* ('who will be useful to them in the

future') не просто указывает на будущее время, а привносит в предложение дополнительную модальность: выражает предположение с большой степенью уверенности. Как справедливо отмечает А. Г. Минченков, особенностью модальных глаголов является то, что они «эксплицируют» одно из своих значений «лишь в составе высказывания или даже шире — текста. Контекст, как правило, играет существенную роль в уточнении или даже нередко модификации значения модального глагола» [5.42, с. 175].

Будущие переводчики должны научиться вычленять те смысловые компоненты, которые передаются грамматической конструкцией без непосредственного участия лексических средств, осознавать малейшие семантические отличия синонимичных грамматических конструкций.

На примере нескольких статей, предложенных и подробно разбираемых в учебном пособии «Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation», мы попытались продемонстрировать студентам, с чего должен начинаться и чем должен заканчиваться перевод любого письменного текста, на что следует обращать внимание в процессе перевода, как вести себя в случае возникновения трудностей и к помощи каких источников можно обращаться. Повторяя цикл трудоемкой и филигранной работы по выполнению перевода целостного законченного текста несколько раз (в пособии для письменного перевода предложены шесть достаточно объемных статей), студенты запоминают и хорошо осваивают алгоритм работы письменного переводчика, развивая тем самым, помимо иноязычной грамматической компетенции, и иные важные профессиональные переводческие компетенции.

Таким образом, в рамках практического курса перевода продолжается развитие всех пяти компонентов иноязычной грамматической компетенции в контексте переводческой деятельности:

— развивается стремление совершенствовать свои знания, умения и навыки (*мотивационный аспект*), а также положительное

отношение к процессу формирования исследуемой компетенции (*ценностно-смысловой аспект*);

— обеспечивается повторение, восстановление в памяти ранее изученных грамматических явлений в условиях, максимально приближенных к реальной ситуации в контексте профессиональной деятельности; закрепляются знания содержания иноязычной грамматической компетенции (*когнитивный аспект*);

— формируется и развивается способность студентов варьировать грамматическое оформление в зависимости от цели и условий коммуникации, подбирать максимальное число вариантов перевода для передачи инвариантного смысла и выбирать из них наиболее приемлемый с учетом специфики оригинала, ситуации общения, коммуникативной интенции и цели переводческой деятельности. Кроме этого, на занятиях по практическому курсу перевода у студентов формируется и развивается умение анализировать различные варианты перевода, предлагаемые сокурсниками, с точки зрения их малейших семантических и функциональных отличий. При этом проводимый анализ не ограничивается поиском грамматических и синтаксических структур, общих для данной пары языков, а включает работу по подбору конструкций, естественно звучащих и часто употребляемых на переводящем языке (*поведенческий аспект*);

— развивается способность работать над языковой формой выражения, самостоятельно выявлять и исправлять грамматические и иные ошибки в случае их возникновения (*эмоционально-волевой аспект*).

Важно развивать у студентов образное мышление, способность анализировать, запоминать и эффективно применять изученный материал в реальной коммуникативной ситуации.

Переводчик должен обладать особым типом мышления, характерным для языковой личности, в которой сочетаются творческое начало, позволяющее, «отвлекаясь от языковой материи подлинника» [5.43, с. 153], находить нестандартные переводче-

ские решения, и автоматическое начало, под которым понимается знание и способность применять готовые переводческие соответствия.

Развитие иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков, осуществляемое на междисциплинарной основе, предполагает не только формирование грамотности, но и одновременное развитие профессионально значимых переводческих навыков и умений, знание норм вербального и невербального поведения носителей изучаемого языка, умение воспринимать и порождать различные типы текстов, развитие памяти, формирование у обучающихся профессиональной культуры речи, а также развитие особого переводческого мышления.

Знание грамматических синонимов, оттенков значений различных грамматических форм, регистра, стилистической окраски, частотности употребления в различных коммуникативных ситуациях и способность выбирать вариант или способ оформления мысли, естественно звучащей на переводящем языке в конкретной ситуации общения, являются обязательными требованиями к профессиональному переводчику. Кроме того, как уже было отмечено в начале данной главы, иноязычная грамматическая компетенция оказывает влияние и на формирование других компетенций в структуре профессиональной переводческой компетентности, а именно: коммуникативной, социолингвистической (языковой) компетенций, а также текстообразующей, технической и прагматической.

Таким образом, переводческий процесс предполагает наличие у переводчика способности понимания, интерпретации, проникновения в смысл исходного сообщения. Необходимыми условиями данного процесса являются знания об участниках переводческого процесса, экстралингвистические знания, а исходным основанием, первичной базой, на которой основывается и с которой начинается процесс понимания, являются лингвистические знания, в частности, грамматическая система языка.

Список литературы к главе 5

5.1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 — Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») [Текст]. — М., 2010. — 25 с.

5.2. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — СПб. : Изд-во «Русско-балтийский информационный центр “БЛИЦ”», «Cambridge University Press», 2001. — 224 с.

5.3. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования [Текст] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Академический проект, 2004. — 432 с.

5.4. Игнаткова С. В. Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (Профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 [Текст] / Светлана Владимировна Игнаткова. — Екатеринбург, 2014. — 240 с.

5.5. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. — 3-изд., стер. [Текст] / Л. К. Латышев. — М. : «Академия», 2005. — 320 с.

5.6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие [Текст] / В. Н. Комиссаров. — М. : ЭТС, 2002. — 424 с.

5.7. Ремезова Л. В. К вопросу о профессиональной компетентности лингвиста-переводчика [Электронный ресурс] / Л. В. Ремезова // Язык и культура. Языкознание. — Томск : Научная библиотека ТГУ, 2011. — № 3 (15). — С. 125–132. — Режим доступа: <http://lib.tsu.ru/mminfo/000349304/15/image/15-125.pdf> (дата обращения : 28.06.2013).

5.8. Грибанова Т. И. Системное преподавание грамматики в языковом вузе : формирование межкультурной коммуника-

тивной компетенции [Текст] / Т.И. Грибанова, Е.Н. Коршунова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Выпуск 553 : Языкознание. Грамматические исследования : лингвистическая парадигма и современная дидактическая идеология. — М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. — С. 130–139.

5.9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

5.10. Корнеева Л.И. Основные дидактические аспекты повышения квалификации преподавателей (Россия и Германия : сравнительный анализ). Grundlegende didaktische Aspekte einer Weiterbildung von Lehrkräften (Russland-Deutschland : vergleichende Analyse) : учебник [Текст] / Л.И. Корнеева, А. Шельтен. Екатеринбург : УрФУ, 2012. — 323 с.

5.11. Левитан К. М. Юридическая педагогика [Текст] : учебник / К. М. Левитан. — М. : Норма, 2008. — 432 с.

5.12. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка [Текст] / Н. А. Демина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Вост. лит., 2006. — 88 с.

5.13. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие [Текст] / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с.

5.14. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Изд-во МГУ, 1970. — 88 с.

5.15. Умин Е. А. Иностранный — легко и с удовольствием. (Практическое руководство) [Электронный ресурс] / Е. А. Умин. — М. : Скарабей, 1993. — 51 с. — Режим доступа: <http://coleccion.narod.ru/manuales/Umin-Inostran.pdf> (дата обращения: 21.06.2011).

5.16. Замяткин Н. Ф. Вас невозможно научить иностранному языку / Н. Ф. Замяткин [Электронный ресурс]. — Тула : Нео-

графия, 2006. — 176 с. — Режим доступа: <http://zamyatkin-nikolay.narod.ru/kniga3eizdanie.pdf> (дата обращения : 20.05.2012).

5.17. Байтукалов Т.А. Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского [Текст] / Т.А. Байтукалов. — М. : РИПОЛ классик, 2009. — 160 с.

5.18. Ломб К. Как я изучаю языки (заметки знатока 16 языков) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://lib.aldebaran.ru/author/lomb_kato/lomb_kato_kak_ya_izuchayu_yazyki/ (дата обращения : 20.05.2012).

5.19. Уржа А. В. Концепция коммуникативной грамматики текста и сопоставительный анализ русских переводов произведения [Текст] / А. В. Уржа // Ученые записки Российского государственного социального университета. — М. : Изд-во Российского государственного социального университета, 2010. — № 1. — С. 127–135.

5.20. Боц А. М. Технология коммуникативно-ориентированного подхода в обучении грамматике испанского языка (на примере современных грамматических пособий и учебно-методических комплектов испанских методистов : I. Molina, M. Alvarez, F. Castro, O. Cerrolaza и др.) [Текст] / А. М. Боц // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. — Орел : Изд-во Орловского государственного университета, 2011. — № 4. — С. 170–173.

5.21. Семочко С. В. Обучение адекватному использованию номинативных и дискурсивных стратегий в процессе преподавания коммуникативной грамматики [Текст] / С. В. Семочко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. — Воронеж : ВГУ, 2006. — № 1. — С. 123–129.

5.22. Одинцова И. В. Категория следствия. Опыт построения коммуникативной практической грамматики РКИ на материале выражения следственной семантики сложноподчиненным предложением [Текст] / И. В. Одинцова // Вестник Центра международ-

ного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — М. : Изд-во ЦМО МГУ, 2009. — № 4. — С. 7–13.

5.23. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 336 с.

5.24. Спектор Л. А. Когнитивные аспекты исследования текстов художественных произведений и их переводов [Текст] / Л. А. Спектор // Наука и образование. — Якутск : Изд-во «Государственное учреждение Академия наук Республики Саха (Якутия)», 2011. — № 3. — С. 88–90.

5.25. Немкова Р.Н. Социокультурный, лингволитературный, когнитивный аспекты лингвистики перевода [Текст] / Р.Н. Немкова // Культурная жизнь юга России. — Краснодар : Изд-во Краснодарского государственного университета культуры и искусств, 2010. — № 2. — С. 81–82.

5.26. Карабутова Е. А. Особенности коммуникативно-когнитивного моделирования речевой деятельности на иностранном языке [Текст] / Е. А. Карабутова // Альманах современной науки и образования. — Тамбов : Изд-во «Граммота», 2013. — № 2 (69). — С. 77–79.

5.27. Поршнева Е.Р. Программа подготовки бакалавра лингвистики как основа профессионального переводческого образования [Текст] / Е.Р. Поршнева, И.Ю. Зиновьева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. — Нижний Новгород : НГЛУ, 2011. — № 14. — С. 213–221.

5.28. Жиронкина О.В. Интерактивные методы обучения на занятиях иностранного языка будущих экономистов [Текст] / О.В. Жиронкина // Вестник Кемеровского государственного университета. — Кемерово : Изд-во КеМГУ, 2009. — № 1. — С. 37–45.

5.29. Яковлев И. П. Основы теории коммуникаций : учебное пособие / И. П. Яковлев. — СПб. : Институт управления и экономики, 2001. — 231 с.

5.30. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. — М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. — 245 с.

5.31. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.

5.32. Сдобников В. В. «Переводческие несоответствия» : коммуникативно-функциональный подход [Текст] / В. В. Сдобников // Язык, коммуникация и социальная среда. — Воронеж : ВГУ, 2007. — Вып. 7. — С. 47–58.

5.33. Gerngross G. Creative Grammar Practice. Getting learners to use both sides of the brain [Текст] / G. Gerngross, H. Puchta. — Longman Group UK Limited, 1992. — 133 p.

5.34. Harmer J. How to Teach English. An introduction to the practice of English language teaching [Текст] / J. Harmer. — Pearson-Longman, 2001. — 198 p.

5.35. Spratt M. The TKT Course Modules 1, 2 and 3 Second edition (book). [Текст] / Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. — Cambridge : Cambridge University Press, 2011. — 256 p.

5.36. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition [Текст] / J. Harmer. — Pearson-Longman, 2007. — 448 p.

5.37. Рабочая программа дисциплины «Практический курс первого иностранного языка (английский, немецкий языки)». Специальность / направление 031202 «Перевод и переводоведение». — Екатеринбург : УрФУ, 2011. — 15 с.

5.38. Качалова К. Н. Практическая грамматика английского языка с упражнениями и ключами [Текст] / К. Н. Качалова, Е. Е. Израилевич. — М. : «ЮНВЕС ЛИСТ», 1997. — 718 с.

5.39. Блох М. Я. Практикум по английскому языку : Грамматика. Сборник упражнений : учеб. пособие для вузов. [Текст] / М. Я. Блох, А. Я. Лебедева, В. С. Денисова. — М. : ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2000. — 240 с.

5.40. Крылова И. П. Грамматика современного английского языка. [Текст] / И. П. Крылова, Е. М. Гордон. — М. : КДУ, 2006. — 448 с.

5.41. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фомкина, С. Ф. Шатилов. — М. : Высш. школа, 1982. — 373 с.

5.42. Минченков А. Г. Когнитивно-эвристический подход к переводу английских модальных глаголов и выражений [Текст] / А. Г. Минченков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9 : Филология. Востоковедение. Журналистика. — СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2010. — № 3. — С. 174–181.

5.43. Латышев Л. К. Перевод : теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений [Текст] / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обозначенные в данной монографии аспекты являются важными с точки зрения формирования профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов в области иностранных языков. На современном этапе развития общества и социальных отношений на первый план выходят такие понятия, как культурное/социокультурное знание, культурная компетенция, культурная и межкультурная коммуникация, интеграция, толерантность. С развитием процессов глобализации появляются новые модели и сценарии межкультурного взаимодействия на принципах уважительного отношения к национальной истории, языку, традициям и обычаям с учетом социально-политических особенностей стран-участников межкультурного диалога.

Данные тенденции обуславливают специфику подготовки лингвистов-переводчиков в вузе на современном этапе в нескольких аспектах. Прежде всего они определяют требования к специалисту в данной сфере, основными из которых являются высокий уровень общей и профессиональной культуры, широкий кругозор, владение несколькими иностранными языками, знание лингвострановедческого, культурного и исторического компонентов национальной и иноязычной культуры, высокий уровень владения современными информационными системами, знание норматив-

ных, правовых, этических аспектов переводческой деятельности, владение теорией конфликтологии и умение эффективно решать возникающие в профессиональной и межкультурной деятельности задачи.

Во-вторых, данные социокультурные и социополитические тенденции обуславливают поиск новых интересных подходов к подготовке специалистов в области перевода и межкультурной коммуникации. Эти подходы реализуются в рамках дисциплин лингвистического, дидактического, культурологического, социального циклов и опираются на теоретические основы таких предметов, как методика преподавания иностранного языка; грамматика, лексикология, история иностранного языка; культура и литература стран изучаемого языка; теория и практика перевода и межкультурной коммуникации.

Обозначенные в монографии подходы представляют собой дисциплинарный синтез с культурным и коммуникативным вектором, что способствует решению целого ряда дидактических задач, важнейшими из которых являются всестороннее знание иностранных языков, их культурного, социального и исторического компонентов, а также умение применять эти знания при переводе на родной или иностранный язык.

Таким образом, подготовка лингвистов-переводчиков в вузе представляет собой комплексный междисциплинарный подход, направленный на формирование профессиональных качеств, необходимых для осуществления межкультурного диалога в современном коммуникативном пространстве.

Корнеева Лариса Ивановна



Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, руководитель Свердловского регионального отделения Союза переводчиков России (СПР), член Российского Союза германистов.

Сфера научных интересов

Теория и методика обучения иностранному языку, межкультурной иноязычной коммуникации и переводу; сравнительная педагогика, дидактика высшей школы и дидактика повышения квалификации преподавателей вузов.

Имеет более 180 публикаций, в том числе 5 монографий, издано 2 учебника, подготовлено к защите 7 аспирантов. Под руководством профессора Л. И. Корнеевой в УрФУ создается научная школа по методике преподавания иностранного языка, межкультурной коммуникации и переводческих дисциплин. Кафедра иностранных языков и перевода УрФУ осуществляет выпуск дипломированных переводчиков с 1998 года, все выпускники востребованы на рынке труда, работают в качестве переводчиков в крупных промышленных компаниях, ведущих и главных специалистов со знанием иностранных языков в государственных структурах.

Л. И. Корнеева читает лекции на иностранном языке по дидактике высшей школы, методике преподавания иностранных языков, теории и практике межкультурной коммуникации и проводит практические семинары по межкультурной коммуникации в Германии (Технический университет, г. Мюнхен, Технический университет, г. Дрезден, Гейдельбергский университет и др.); в Ав-

стрии (университет им. И. Кеплера, г. Линц, Университет прикладных наук, Форарльберг, г. Дорнбирн).

Л. И. Корнеева — член диссертационного совета Д 212.283.05 по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень общего образования); член редколлегии журнала «Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики».

С 2008 года Л. И. Корнеева руководит Свердловским региональным отделением Союза переводчиков России (СПР), признанным на последнем съезде СПР в Москве лучшим региональным отделением с 2013 г.

Обвинцева Ольга Владимировна



Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводов Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина

Окончила Уральский политехнический институт в 1988 г. и Уральский государственный педагогический университет, факультет иностранных языков в 1997 г.

В 1999 г. поступила в аспирантуру Уральского государственного педагогического университета. В 2004 г. защитила кандидатскую диссертацию по специальности 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Диссертация посвящена проблемам эвфемии в современной политической коммуникации.

В 2014 г. прошла курс повышения квалификации преподавателей английского языка по методике Кембриджского университета с получением международного сертификата — Certificate in English Language Teaching of Adults (CELTA).

В сферу научных интересов входят лексикология, политическая лингвистика, медиалингвистика, сравнительная типология, когнитивная лингвистика, стилистика, теория и практика перевода, методика преподавания английского языка.

Основные работы: «Англо-русский тезаурус политических эвфемизмов: словарь-справочник» (2003); учебные пособия: «Лексикология английского языка» (2007), «Лексикология в заданиях и упражнениях» (2010), электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Лексикология» (2015), а также ряд статей по вопросам эвфемии, политического дискурса, медиадискурса, методики преподавания английского языка в журналах «Вестник УГТУ–УПИ: Филология», «Политическая лингвистика», «Информационные технологии в гуманитарном образовании».

Томберг Ольга Витальевна

Кандидат филологических наук, доцент, кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.

Сфера научных интересов

Литература и культура англоязычных стран, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, теория дискурса и сопоставительная лингвистика.

Имеет более 40 публикаций, в том числе 3 учебно-практических пособия по литературе Великобритании и США, а также практике перевода.

О.В. Томберг читает лекции на иностранном языке по курсам «История и культура стран изучаемого языка», «Литература стран изучаемого языка», «Теоретическая грамматика», на русском языке — курс «Корпусная лингвистика».

Руководит выпускными квалификационными работами у студентов бакалавриата и магистратуры.

В данное время работает над написанием докторской диссертации.



Игнаткова Светлана Владимировна



Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Сфера научных интересов

Теория и методика обучения иностранному языку и переводу, механизмы работы памяти.

В числе публикаций С. В. Игнатковой 16 статей, 4 из которых опубликованы в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ, учебное пособие по практике перевода, а также серия из 12 электронных рабочих тетрадей по практической грамматике английского языка для студентов-лингвистов.

С. В. Игнаткова — выпускница кафедры. В студенческие годы была шестикратным стипендиатом Губернатора Свердловской области, награждена нагрудным знаком «Отличник учёбы». С 2010 года С. В. Игнаткова работает на кафедре иностранных языков и перевода УрФУ, за время работы в университете преподавала курс делового английского языка, практический курс перевода первого и второго иностранных языков для студентов-лингвистов, практический курс первого иностранного языка (грамматический аспект и письмо), а также курс английского языка для подготовки к кандидатскому экзамену по английскому языку аспирантов Института радиоэлектроники и информационных технологий — РтФ.

В 2012 году окончила полный курс обучения по программе индивидуальной стажировки «Методика преподавания перевода» в «Нижегородском государственном лингвистическом универси-

тете им. Н. А. Добролюбова». В июне 2013 году сдала международный экзамен Кембриджского университета по методике преподавания английского языка “Teaching Knowledge Test” (модули 1, 2 и 3). В августе — сентябре 2013 года прошла стажировку и получила международный сертификат Кембриджского университета CELTA.

В 2014 году состоялась защита кандидатской диссертации С. В. Игнатковой на тему «Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «Перевод и переводоведение»)» по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень профессионального образования).

Оглавление

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО РЕКТОРА	3
ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. Основные педагогические понятия в контексте подготовки лингвистов-переводчиков: подходы, принципы и методы обучения	7
1.1. Система концепций/подходов и принципов обучения лингвистов-переводчиков	8
1.2. Методы обучения устному и письменному переводу	22
Список литературы к главе 1	29
ГЛАВА 2. Межкультурное обучение и воспитание лингвистов-переводчиков	31
2.1. Методологические подходы и методы межкультурного обучения	33
2.2. Формирование и развитие межкультурной иноязычной компетенции у лингвистов-переводчиков	47
Список литературы к главе 2	57
ГЛАВА 3. Социолингвистический аспект подготовки лингвистов-переводчиков	59
3.1. Язык и общество.....	59
3.2. Социолингвистика и изучение иностранного языка	62
3.3. Неологизмы как отражение изменений социально- коммуникативной системы современного английского языка	68

3.4. Эвфемия и ее социальная природа	85
3.5. Политические эвфемизмы и их особенности.....	97
3.6. Политическая эвфемия и политическая корректность	106
3.7. Изучение эвфемизмов в аспекте социолингвистики в рамках проектного метода	109
Список литературы к главе 3	121
ГЛАВА 4. Лингвокультурные аспекты подготовки лингвистов-переводчиков.....	126
4.1. Фокусы осмысления концептуальной диады «Язык и Культура»	126
4.2. Национальная духовная культура как объект исследований лингвокультурологии	135
4.3. Методы исследований в рамках лингвокультурологического подхода	145
4.4. Понятие «лингвокультурная компетентность»: подходы к определению и основные характеристики.....	155
4.5. Способы и специфика формирования лингвокультурной компетенции в рамках дисциплин лингвистического цикла	163
4.6. Способы и специфика формирования лингвокультурной компетенции в рамках дисциплин культурологического направ- ления	178
Список литературы к главе 4	191
ГЛАВА 5. Грамматический аспект подготовки лингвистов-переводчиков	197
5.1. Иноязычная грамматическая компетенция: функционально- содержательная характеристика и место в структуре профессиональной переводческой компетентности	201
5.2. Теоретические основы методики развития иноязычной грамматической компетенции.....	206
5.3. Содержание методики развития иноязычной грамматической компетенции студентов профиля «Перевод и переводоведение» ...	223
Список литературы к главе 5	272
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	278

Научное издание

Корнеева Лариса Ивановна
Обвинцева Ольга Владимировна
Томберг Ольга Витальевна
Игнаткова Светлана Владимировна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В ВУЗЕ**

Монография

Редактор *Н. П. Кубыщенко*
Верстка *Е. В. Ровнушкиной*

Подписано в печать 14.09.2016. Формат 60×84 1/16.
Бумага писчая. Цифровая печать. Усл. печ. л. 16,74.
Уч.-изд. л. 14,85. Тираж 200 экз. Заказ 351.

Издательство Уральского университета
Редакционно-издательский отдел ИПЦ УрФУ
620049, Екатеринбург, ул. С. Ковалевской, 5
Тел.: 8 (343) 375-48-25, 375-46-85, 374-19-41
E-mail: rio@urfu.ru

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ
620075, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: 8 (343) 350-56-64, 350-90-13
Факс: 8 (343) 358-93-06
E-mail: press-urfu@mail.ru

